



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Aspekty dyslexie dospělých

Jana Swierkoszová

ČÍSLO OPERAČNÍHO PROGRAMU: CZ.1.07
NÁZEV OPERAČNÍHO PROGRAMU:
OP VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST
PRIORITNÍ OSA: 2
ČÍSLO OBLASTI PODPORY: 2.2

**KOMPETENCE ABSOLVENTŮ OU ZAMĚŘENÉ NA ROVNOST
PŘÍLEŽITOSTÍ NA TRHU PRÁCE**

REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/2.2.00/15.0456

OSTRAVA 2013

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

Název: Aspekty dyslexie dospělých
Autor: Jana Swierkoszová

Vydání: druhé, 2013
Počet stran: 79 stran

ISBN 978-80-7464-283-8

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: PaedDr. Renata Kovářová, Ph.D.

© PhDr. Jana Swierkoszová
© Ostravská univerzita v Ostravě

OBSAH:

Úvod.....	7
1 Repetitorium specifických poruch učení – hledání v čase.....	11
1.1 Terminologie, obsah pojmu SPU a jeho vývoj	12
1.2 Subkategorie specifických poruch učení.....	21
1.2.1 Dyslexie - porucha osvojování čtenářských dovedností	24
1.2.2 Dysgrafie – porucha osvojování psaní	24
1.2.3 Dysortografie – specifická porucha pravopisu.....	25
1.2.4 Dyskalkulie – porucha matematických dovedností.....	26
1.2.5 Dymúzie – specifická porucha hudebních schopností.....	27
1.2.6 Dyspinxie – specifická porucha kreslení.....	28
1.2.7 Dyspraxie – postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů, praktických dovedností.	28
1.2.8 Neverbální poruchy učení	28
Shrnutí kapitoly.....	30
2 Dominantní postavení dyslexie.....	31
2.1 Dyslexie – klíčové body výkladu	31
2.2 Ilustrace péče o žáky, studenty a dospělé s dyslexií – vybrané zkušenosti.....	35
2.3 Nová situace v našem školství – asistence žákům střední školy s diagnózou SPU v průběhu studia, příprav na maturitu a při maturitní zkoušce.....	39
2.3.1 První zkušenosti s maturitami u žáků s dyslexií a dysgrafií	39
2.3.2 Asistence žákům s dyslexií v průběhu studia, diagnostika, spolupráce s rodiči a postoj učitelů ke SPU	41
2.3.3 Náměty k přípravě na maturitní zkoušku z českého jazyka	43
2.3.4 CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání	44
2.3.5 Reflexe nové maturitní zkoušky z pohledu středoškolského učitele.....	46
2.4 Dyslexie je problémem světovým	48
Shrnutí kapitoly.....	51
3 Dyslektikem i v dospělém věku	53
3.1 Jsem dyslektik a dysgrafik a dysortografik a	53
3.2 Příběhy – kazuistický seminář.....	57
3.2.1 Nekonečný příběh soužití s nepoddajnými písmeny.....	60

3.2.2	Matčin souboj s dyslektiky na domácím hřišti	64
	Shrnutí kapitoly	67
4	Citovaná a doporučená literatura.....	69
5	Přílohy	73
5.1	Příloha č. 1.....	73
5.2	Příloha č. 2.....	77
5.3	Příloha č. 3.....	79

Vysvětlivky k používaným symbolům



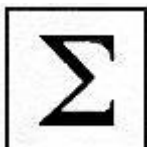
Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Vážení přátelé!

Jedna narušená schopnost přinášející řadu nesnází u inteligentních, pozitivně motivovaných dětí, vyrůstajících v přiměřeném fungujícím prostředí, v laskavé rodině, v příznivém klimatu školy – to je dyslexie.

Neočekávaná obtíž číst plynule a s porozuměním zajímá u nás odborníky asi šedesát let. Co se za tak dlouhou dobu změnilo? Je toho vskutku dost. Vyřešily se mnohé terminologické nejasnosti, zachytili jsme vývoj pojmu dyslexie jako subkategorii specifických poruch učení. Výzkumy SPU se zaměřují na odhalení příčin a následně na reedukaci, terapii poruch a to v rovině biologicko-medicínské, kognitivní, behaviorální. Zaznamenali jsme posun v diagnostice a reedukaci, rodiče jsou příznivěji nakloněni ke spolupráci s odborníky (a učitelé mezi ně patří).



Problematikou dospělých s dyslexií se naše odborná literatura příliš nezabývala, i když odborní pracovníci pedagogicko psychologických poraden a učitelé upozorňovali, že porucha provází jedince po celý život. My totiž její projevy dokážeme pouze kompenzovat. Tedy úprava poruchy je možná!

Teprve koncem 20. století se objevily studie, které hovořily o obtížích středoškoláků v dosahování úspěchu ve vzdělávání, v zaměstnání, ve

společnosti vrstevníků, přibylo kvalitativních rozborů individuálních příběhů dospělých s dyslexií.

Konstrukce textu

Snažím se vám předat srozumitelný studijní text, přivést vás k odborné literatuře a k samotnému řešení případu.

První část textu je věnována obecným informacím o specifických poruchách učení. Nemohla jsem jinak, přestože někteří z vás už mají na začátku výuky problematiku specifických poruch učení více „ohmatanou“, jiní stojí na začátku poznání.

Druhá část přibližuje dyslexii jako diagnózu celoživotní.

Třetí část poskytne materiál ke kvalitativnímu rozboru individuálních příběhů dospělých s dyslexií.

Jak s textem pracovat

Kapitoly jsou předznamenány cíli a průvodcem studia, z dalších komponentů jmenuji klíčová slova, příklady, úkoly k textu, korespondenční úkoly, shrnutí každé z kapitol – jsou označeny symboly. Symboly označené pasáže k zamyšlení, části pro zájemce a kontrolní úkoly by vás měly dovést k hlubšímu poznání problematiky. Marginálie vám mají ulehčit orientaci v textu. Osvědčilo se vlastní vypracování kontrolních úkolů a jejich vložení do portfolia.

Po prostudování textu budete znát odpovědi na otázky:

- Jaké jsou příběhy skutečných osob, kterým do života vstoupila dyslexie?
- Chápeme jejich pochybnosti o sobě samých?
- Rozumíme útekům k činnostem, ve kterých se cítí být neohroženi?
- Jak sami pohlíží na speciálně edukační pomoc, které se jim dostalo?
- A co jejich rodiče? Snažili se dokázat, že jejich dítě za něco stojí?
- Jaký je vlastně život s dyslexií?

Získáte:

- orientaci v terminologii *specifické poruchy učení*,

- orientaci v subkategoriích specifických poruch učení,
- orientaci v diagnostice dospělých dyslektiků,
- orientaci v omezujících faktorech při studiu, v osobním a profesním životě jedinců s dyslexií,
- informace, jak SPU pozitivně ovlivnily život jedinců,
- informace o asistenci žákům střední školy a dospělým s diagnózou SPU.

Při tvorbě studijního textu jsem měla na mysli:

- studenty se speciálními vzdělávacími potřebami,
- studenty učitelství mateřských, základních a středních škol,
- studenty speciální pedagogiky,
- studenty pedagogiky,
- studenty vychovatelství,
- studenty sociálních studií,
- a vůbec všechny, koho problematika oslovila.

Studijní text doplňuje publikace SWIERKOSZOVÁ, J. (ed.) a studenti předmětu *Aspekty dyslexie dospělých 2011/12* s názvem *Nelehký život s dyslexií*. Ostrava. Ostravská univerzita v Ostravě, 2013.

Dostupná na <http://projekty.osu.cz/karp/dokumenty/nelehky-zivot-s-dyslexii.pdf>.

Za pomoc při úpravách druhého vydání v rámci změnového listu předmětu *Aspekty dyslexie dospělých* děkuji Mgr. Gabrieli Juchelkovi.

Při studiu se můžete potýkat s neúspěchy, ale pevně věřím, že to pozitivní bude převládat.

Přeji úspěch!

Jana Swierkoszová

1 Repetitorium specifických poruch učení – hledání v čase

V této kapitole se dozvíte:

- Základní informace o terminologii, obsahu pojmu specifické poruchy učení a jeho vývoji.
- V čem spočívá dominantní postavení dyslexie.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- Vysvětlit, jak se měnilo věkové rozpětí jedinců s diagnostikovanými „dys“-poruchami,
- objasnit konstatování, že změny v pojmání specifických poruch učení jsou podmíněny rozvojem věd a praxí,
- charakterizovat jednotlivé subkategorie specifických poruch učení.

Klíčová slova kapitoly: specifické poruchy učení (SPU), dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, kognitivní procesy, rizika dyslexie v předškolním věku, dyslexie v dospělosti, emocionální sféra a sociální aspekt specifických poruch učení.

Průvodce studiem

Obsahem kapitoly je vývoj pojmu specifické poruchy učení od jeho vzniku do současnosti. Klíčové vývojové mezníky spojují se jménem autora/autorů zásadních publikací té doby u nás. V textu je nazývám „Zastavení“. Předpokládám, že předmět budou navštěvovat i studenti, kteří neabsolvovali semináře ze speciální pedagogiky, proto zařazuji i obecné informace především o subkategoriích SPU.

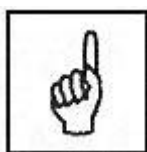
K poznání vám má dopomoci poměrně dlouhý a nezáživný text, proto při studiu postupujte pomalu a uvážlivě.

Na zvládnutí kapitoly budete potřebovat asi 3 hodiny, ale v podstatě je to záležitost čistě individuální. Potěšilo by mě, kdybyste reagovali na otázky k zamyšlení, na části pro zájemce v diskuzi na seminářích a kontrolní úkol vypracovali písemně. Založte si portfolio, jeho existenci oceníte při přípravě k závěrečným zkouškám a v praxi.



1.1 Terminologie, obsah pojmu SPU a jeho vývoj

Zabýváme se předškoláky, ale také studenty a dospělými, kteří trpí některou ze specifických poruch učení. Podstata jejich potíží nespočívá v nedostatku všeobecné inteligence, překvapí originálním řešením matematických příkladů, jsou úspěšní v předmětech, které je zaujaly, přitom jejich čtení není na potřebné sociální úrovni. Anebo čtení zvládnou bezproblémově, ale jejich výkony v počtech šokují. Variabilitu poruch a jejich vzájemné kombinace snad ještě nikdo nespočítal.



Terminologie

V české odborné literatuře se používá výrazů specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení (dále **SPU**). Přívlastek „vývojové“ vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Porucha je nepochybně založena dříve, manifestuje se pod určitým tlakem, za určité konstelace vnějších sil.

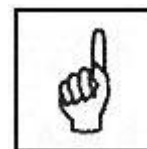
V anglicky psané odborné literatuře se lze setkat s dalšími termíny, např.: specific learning difficulties (specifické obtíže učení), special educational needs (děti se zvláštními potřebami vzdělávání), specific developmental dyslexia (specifická vývojová dyslexie), specific reading retardation (specifická retardace čtení), dyslexia (chápáno v širším slova smyslu). V americké literatuře nejčastěji specific learning disability.

Ve francouzštině dyslexie (v širším slova smyslu zahrnuje i ostatní poruchy). Španělský název dyslexia infantil.

V německé literatuře se vedle termínu Legasthenie, spezifische Entwicklungsstörungen používá výraz Spezielle Lernprobleme (speciální problémy učení). Tento pojem obsahuje Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (obtíže ve čtení a pravopisu), Rechnenschwierigkeiten (obtíže v počtech). V polské literatuře se užívá termín těžkosti v učení nebo specifické těžkosti v učení se. V čase meziválečném se psalo o legasthenii a grafasthenii, od let 60. se setkáme s termínem dysleksja.

Obsah a vývoj pojmu specifické poruchy učení u nás

Pojem specifické poruchy učení zahrnuje: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie, neverbální poruchy učení – vyjmenované „dys“-poruchy lze chápat jako jeho subkategorie. Dominantní postavení mezi poruchami patří dyslexii, ale u nás se v běžné odborné komunikaci také setkáváme s širším pojetím chápání dyslexie. O. Zelinková upozorňuje na paradoxní situace, kdy rozsáhlé bloky odborných vystoupení na mezinárodních „dyslektických“ konferencích jsou věnovány dyskalkulii nebo dyspraxii (Zelinková, 2008).



Zastavení 1.

A. Heveroch: (1904) *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psátí při znamenité paměti*

Tradičně zmiňuji článek docenta chorob nervových a duševních **MUDr. A. Heverocha** „**O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psátí při znamenité paměti, který byl uveřejněn v roce 1904 v učitelském časopise *Česká škola***“. A. Heveroch „objevil dyslexii“ zcela originálně a jeho interpretace případu ho staví na přední místo mezi objeviteli nejen u nás, ale v Evropě vůbec. Impuls k bádání mu poskytl dopis slečny učitelky Bonaventurové, která upozornila na dva případy abnormit ze své školské praxe. Pojem dyslexie nepoužil, ale v článku popsal případ žákyně, u které byla zakrnělá schopnost naučit se číst a psát, protože nebyly v mozku pro to vytvořené předpoklady. Heveroch rozpoznal nutnost takové žáky velmi uvážlivě hodnotit.

Jednostranná neschopnost čísti a psátí při znamenité paměti

Pro přemýšlivé!

Heverochův článek vyhledej v univerzitní knihovně v časopise *Pedagogické rozhledy* r. 1904-05. Česká škola s publikovaným článkem je jeho součástí.

Prostuduj autorovy interpretace z vyšetření dítěte a porovnej s aktuálním případem z roku 2011.



Zastavení 2.

J. Švancara: (1957) Některé dysfatické poruchy u dětí v souvislosti s problémy funkční asymetrie.

O. Kučera: (1959) Zvláštní poruchy čtení u českých dětí

J. Jirásek, Z. Matějček, Z. Žlab: (1966) Poruchy čtení a psaní

Počátkem 50. let byla u nás objasněna dyslexie, posléze dysgrafie a dysortografie.

Psycholog **J. Švancara** hovoří o poruchách čtení v rámci **dysfatických poruch**. Stejně jako on sběrného názvu užívali logopedi a foniatři, pokud hovořili o specifických potížích ve smyslu specifických poruch učení.

V roce 1959 publikuje psychiatr **MUDr. O. Kučera** článek: **Zvláštní poruchy čtení u českých dětí¹⁾** a v roce 1961 vychází kniha s názvem **Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích**. Pak vyšla u nás **první monografie společně sepsaná J. Jiráskem, Z. Matějčkem a Z. Žlabem s názvem Poruchy čtení a psaní** (SPN, Praha, 1966). Období do vydání první monografie o dyslexiích nazývá J. Šturma *průkopnickou etapou studia dyslexie* (Šturma 2006).

V padesátých a dalších letech se setkáváme s pestrým obrazem poruch, které se týkaly zvláštního chování dětí a mnohé z nich současně „zápasily“ s některou specifickou poruchou učení.

Výzkumné studie a praxe zaznamenaly u těchto dětí nápadně nerovnoměrný vývoj, zvýšenou pohyblivost a neklid, nesoustředěnost, těkavost, impulzivitu, nápadné výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesnou neobratnost, nedokonalé vnímání a nedokonalou představivost.

K pojmenování poruch s uvedenými a jim podobnými symptomy se používaly různé termíny lehká dětská encefalopatie – LDE (Kučera, 1961) lehká mozková dysfunkce – LMD, minimální mozková dysfunkce, percepčně motorická porucha, porucha školní přizpůsobivosti, hypekinetická porucha, syndrom deficitu pozornosti a hyperaktivitou a jiné. Víme, že na počátku šedesátých let minulého století odborníci shromáždili kolem padesáti názvů a pro tyto jevy zachytili asi šedesát různých definic (Černá, 1999).

První monografie o dyslexii



SPU a specifické poruchy chování

¹ Článek zveřejněný v časopise *Česká psychiatrie*, roč.55,1959, s.14-22. Informace určena především pracovníkům ve zdravotnictví, učitele oslovila minimálně.

V současné době pracujeme s termíny:

- **hyperkinetická porucha,**
- **deficit pozornosti nebo častěji deficit pozornosti s hyperaktivitou z anglické názvu *Attention deficit hyperactivity disorder* ve zkratce *ADHD*.**

Pro poruchu ADHD (a hyperkinetickou poruchu) jsou příznačné tři symptomy: porucha pozornosti, hyperaktivita, impulzivita.

ADHD se dělí do tří subkategorií:

1. **Prostá porucha pozornosti (ADD).** Diagnostikujeme u jedinců s poruchou pozornosti, ale s normální úrovní aktivizace. Problémy spočívají v jejich zaměření na informační proces.
2. **Hyperaktivita a impulzivita.**
3. **Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou.** Početně nejvíce zastoupená.

Poznámka: název specifické poruchy chování je znám především v edukační realitě.

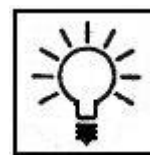
Specifické poruchy učení a specifické poruchy chování mohou existovat spolu souběžně, jedna může podmiňovat vznik druhé nebo stojí na sobě nezávisle.

Zastavení 3.

L. Košč: (1968) Neurologicko-psychologické koreláty dyskalkulie

L. Košč: (1972) Psychológia matematických schopností.

Na Slovensku publikuje L. Košč **první práce o dyskalkuliích** a ve studiu dyskalkulií pokračuje (1980, 1983,1984, 1985). Jako jednu z poruch matematických schopností uvádí dyskalkulii, která se tak dostává do heterogenní skupiny specifických poruch učení. Jeho přímým pokračovatelem je **J. Novák**, který dále rozpracovává teoretická východiska dyskalkulií, metodiku reedukace dyskalkulie, je autorem diagnostických metod SPU.



*Dyskalkulie
zařazena do
SPU*



Vyzývám studenty:

- speciální pedagogiky, kteří mají v úmyslu pracovat na pedagogicko psychologické poradně, ve speciálně pedagogickém centru nebo jako speciální pedagog na škole,
- studenty učitelství ZŠ a matematiky,
- pedagogiky.

Doporučuji vám prostudovat publikace k problematice dyskalkulií velmi podrobně. Pokud si požádáte v univerzitní knihovně o vypracování rešerše s klíčovými slovy dyskalkulie, vývojová dyskalkulie, diagnostika dyskalkulie, reedukace a terapie dyskalkulie, získáte přehled z časového rozpětí, které si sami vyberete ve zvoleném jazyce.

Zastavení 4.

Z. Matějček: (1972) Vývojové poruchy čtení

V roce 1972 vydává Státní pedagogické nakladatelství (SPN) **monografii Z. Matějčka *Vývojové poruchy čtení***. Navazuje na společnou studii s J. Jiráskem a Z. Žlabem, snaží se ji doplnit a rozšířit z nových hledisek.



K zamyšlení připojuji krátký úryvek:

„A poněvadž všechno svědčí o zrychlování civilizačního postupu i v budoucnosti, nelze počítat s tím, že by se vzdělávací tlak na nové generace nějak uvolnil. Naopak, čím dál tím více záleží na dokonalém rozvinutí a účelném využití veškerého duševního potenciálu člověka. Pomáhat dětem, aby ve čtení a psaní neselhávaly, znamená tedy chránit je před tíživou životní situací, v níž se mohou lámat i křivit, zachraňovat společnosti hodnoty, které představuje jejich vzdělání i jejich charakter.

Z tohoto hlediska, myslím, je studium specifických poruch čtení a psaní velice časovým tématem a praktická péče o postižené děti nejvyšším naléhavým úkolem. Je snad potěšujícím faktem, že v těchto věcech nejsme u nás příliš pozadu za světovou špičkou. Nicméně by toto vědomí mělo být spíše závazkem než důvodem k spokojenosti (Matějček, 1972 s. 8).

A teď přeskočím celou jednu vývojovou etapu, abych dokladovala, jak zodpovědně pracovali Matějčkovi žáci a přátelé na poli specifických poruch, jak rozvíjeli jeho zakladatelský vklad.

V listopadu 2009 na konferenci Mezinárodní dyslektické asociace na Floridě získala Česká společnost „DYSLEXIE“ ocenění za péči o osoby s dyslexií a za spolupráci s dalšími odbornými organizacemi světa. Ocenění přebírala O. Zelinková.

Zastavení 5.

M. Sovák: (1978) Logopedie

V roce 1978 vydává Státní pedagogické nakladatelství *Logopedii M. Sováka* jako vysokoškolskou učebnici pro posluchače pedagogických fakult. S pojmem specifické poruchy učení se nesetkáte, v kapitole 7. *Patologie vývoje poznávacích činností* najdete pojednání o *verbální vizuální dysgnózi čili dyslexii, o dyslexii jako vývojové vadě slovní poznávací činnosti, atd., motorické dysgnózi čili dyspraxii, dysgrafii, dysortografi, dyskalkulii, dysmúzi* (Sovák, 1978).

*Verbální
vizuální
dysgnózie čili
dyslexie*

V roce 1990 vydává Slovenské pedagogické nakladatelství Bratislava *Logopedické repertorium*, do kterého jsou zahrnuty i specifické poruchy učení.

Zastavení 6.

Z. Drnková: (1983) – precizace definice SPU

V 80. letech minulého století dochází k precizaci definic SPU, u nás adekvátně komentuje situaci Z. Drnková (Drnková, 1983 s. 125 – 127).

„Nynější definice byly často mylně vykládány, což vedlo mnoho lidí k tomu, že považují pacienty s poruchami učení za homogenní skupinu. Takový záměr je zřejmě nesprávný. Vede ve svých důsledcích k přesvědčení, že existuje i jakýsi standardní přístup k výchově jednotlivců postižených poruchami učení. To způsobuje přirozeně nejasnosti v diagnostice a v nápravě. Znamená to tedy, aby pojem „poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy učení byl přijat jako označení heterogenní skupiny poruch a používán jako shrnující název pro nehomogenní skupinu v teoretické rovině, zatímco v diagnostice musíme specifikovat alespoň ve smyslu: specifická vývojová dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.“ Dále konstatuje, že *„SPU se promítají nejen do školního*

*Precizace
definice
SPU*

věku, ale týkají se už i časného dětství a promítají se i do života v dospělosti. Ukazuje se potřeba, aby poruchy učení byly uváděny ve spojitosti s dysfunkcí centrálního nervového systému. Specifické vývojové poruchy učení jsou totiž podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. To, že se stále výrazněji prosazuje přesvědčení, že základnou poruch učení je dysfunkce centrální nervové soustavy však neznamena, že diagnostika je výhradně věcí medicínskou. Např. mnozí pacienti s dětskou mozkovou obrnou, která je zjevnou dysfunkcí centrálního nervového systému, vůbec nemusí mít poruchy učení. Současná neurologická diagnostika je prozatím ještě příliš hrubá na to, aby odhalila mozkové pozadí specifických vývojových poruch učení. Přítomná porucha učení se promítá do sféry psychické, resp. pedagogické, a tam se tedy diagnostikuje. Z toho plyne, že rozhodující pro diagnózu poruch učení je vyšetření psychologické a speciálně pedagogické, zvláště vyšetření řeči.“

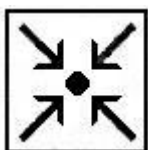
Zastavení 7.

V. Pokorná: (1997) Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení

Pro druhou polovinu minulého století je typická terminologická nejednotnost v definicích SPU, která je dána různorodou a pestrou symptomatikou a rozmanitými koncepčními a teoretickými východisky. Nejprve to byly otázky zásadního vztahu mezi inteligencí a SPU.

Ještě v šedesátých letech minulého století se můžeme setkat s případy, kdy se žáci při dvojitým opakování téhož ročníku z důvodu propadání v hlavních předmětech zařazovali do zvláštních škol bez psychologického vyšetření. Až později se zjistilo, že příčinou selhání byla dyslexie.

Vývoj ukázal, že **problém specifických poruch učení není pouze záležitostí pedagogickou, logopedickou, psychologickou, psychiatrickou, ale posun v neurologii, biologii, genetice, práce lingvistické atd. budou i nadále velmi významně ovlivňovat samotný obsah pojmu specifické poruchy učení.** Například moderní vyšetřovací metody v neurologii (funkční magnetická rezonance, mozková tomografie) informují o biologické podstatě poruch, posunují diagnostiku s možností hodnocení výsledků reedukace a terapie.



Zpřesnila se diagnostika, pro rozpoznání poruchy jsou nezastupitelné diagnostické kompetence učitele, vyvíjejí se reedukační a terapeutické metody. Po roce 1989 k nám přicházejí aktuální informace o zahraničních výzkumech, knižní publikace našich a zahraničních autorů mají co nabídnout (např. Train 1997, Riefová 1999, Serfontein 1999).

Je zřejmé, že jak rozvoj vědy, tak praxe ovlivňuje vývoj obsahu pojmu specifické poruchy učení, výsledky bádání našich odborníků o tom přesvědčují. Pro nás je důležité, že označení specifické poruchy učení je zakotveno mezi výzkumnou, pedagogickou, poradenskou a rodičovskou veřejností.

Zastavení: 8.

A. Kirby: (2000) *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*

Na přelomu století se pojem SPU rozšiřuje o *dyspraxii*. V roce 2000 vydává nakladatelství Portál monografii **A. Kirby *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky***. (Původní anglické vydání *Dyspraxia. The Hidden Handicap* v roce 1999.) V roce 2004 na pozvání České společnosti DYSLEXIE navštívila A. Kirby Prahu, kde úspěšně představila dyspraxii z pozice dětské lékařky, ředitelky Střediska pro pomoc dětem s poruchami koordinace a matky chlapce, který trpí dyspraxií.

*Dyspraxie
a SPU*

V roce **2003 dyspraxii popisuje O. Zelinková** v publikaci *Poruchy učení* (s. 205 – 214).

Zastavení 9.

Z. Michalová: (2001) *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a středních škol*

V roce 2001 dostává odborná a rodičovská veřejnost první ucelenou publikaci **Z. Michalové *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách***.

*2. stupeň ZŠ
a SPU
Cizí jazyky*

V roce 2005 vydává nakladatelství Tobiáš publikaci **O. Zelinkové *Cizí jazyky a specifické poruchy učení***. Veřejnost zajímá řada problémů spojených s SPU, např.: Proč někteří lidé nečtou? Jsou dyslektici tvořivější než ostatní děti? Nebo jsou líní? Jaké mají problémy s výukou cizího jazyka? Autorka seznamuje se

zahraničními výzkumy a zkušenostmi, s metodami výuky, popisuje učebnice a pomůcky pro žáky s SPU.

Zastavení 10.

D. Švancarová, A. Kucharská: (2001) Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Proč zmiňuji právě tento test?

Pokud v souvislosti s SPU hovoříme o posílení diagnostických kompetencí učitele, je to jedna z používaných metodik. Snímání testu může probíhat ve školních podmínkách, provádí je k tomu způsobilý pracovník - pracovník poradny, zaškolený učitel mateřské nebo základní školy, školní psycholog, školní speciální pedagog.

Užití pro děti je možné před jejich nástupem do 1. třídy, tedy na konci docházky do mateřské školy nebo po nástupu do 1. třídy. Výcvik v použití metodiky je nutný, jelikož se tak vyhneme možnému diagnostickému omylu. Dalším krizovým momentem je vyhodnocení a interpretace výsledků, jsou to operace složité, které nikdy nelze podceňovat.

V roce 2008 vydává nakladatelství Portál publikaci **O. Zelinkové Dyslexie v předškolním věku?** Zachycené příběhy seznamují s osudy dyslektiků od útlého dětství do dospělosti. Následně se autorka soustředila na úskalí věku předškolního, kde bychom mohli hovořit o **riziku dyslexie**. Setkáte se i s doplňujícími informacemi zahraničními. **Doporučuji prostudovat**

*Rizika SPU
v předškolním
věku*



Je zřejmé, že jak rozvoj vědy, tak praxe ovlivňuje vývoj obsahu pojmu specifické poruchy učení, výsledky bádání našich odborníků o tom přesvědčují. Pro nás je důležité, že označení specifické poruchy učení je zakotveno mezi výzkumnou, pedagogickou, poradenskou a rodičovskou veřejností.



Úkol k textu – zvolte si jeden z úkolů

1. Citovala jsem autory, kteří vnesli do problematiky SPU nové skutečnosti. Znáte jejich další publikace? Mám za to, že by nebylo na škodu získat více informací o jejich aktivitách, že si zaslouží větší pozornosti. U některých si již vzpomínáme výročí narození nebo

odchodu a přesto jejich působení odborné trvá. Zvolte si jednoho a pokuste se zachytit co nejvíce údajů z jeho života.

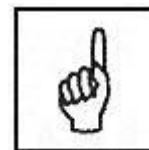
2. Zastavili jsme se u prvních informací o dyslexii, i když jsme ji ještě názvem dyslexie nenazvali, pak přišla dyskalkulie, dyspraxie, předškolní věk, druhý stupeň ZŠ a dospělí dyslektici- o těch budeme teprve hovořit. Nejen citovaní autoři se uvedenými jevy zabývali, bylo jich daleko více. Hledejte je, pátrejte, čtěte a pište. V seminářích budete mít prostor pro prezentaci.

Podnětů máte víc než dost a já se nechci vystavovat nebezpečí, že vám tato práce nepřinese žádnou intelektuální radost. Takže pokuste se sami sobě i těm druhým něco zajímavého sdělit, vysvětlit. A pokud chcete pracovat ve skupině, pracujte!

1.2 Subkategorie specifických poruch učení

Základní charakteristika SPU:

- *Specifické poruchy učení* je završující název pro skupinu heterogenních poruch, které mají společné znaky a to změny ve struktuře a fungování centrální nervové soustavy (dysfunkce centrálního nervového systému).
- Typickým projevem je neschopnost jedince integrovat více mentálních funkcí k jednomu učebnímu cíli.
- Vývojové deficity kognitivních funkcí způsobují obtíže ve čtení, psaní, počítání, praktických pohybových dovednostech.
- Zaznamenáváme je ve věku předškolním (v předškolním věku půjde o rizika SPU), výrazně se projevují ve věku školním, dotýkají se života v dospělosti.
- Originální a specifické hledáme v rovině diagnostiky, terapie, reedukace.
- SPU mohou být spouštěcím mechanismem dalších obtíží, především výchovných.
- Mohou se objevovat souběžně s jinými handicap. Pro diagnostiku je to úkol náročný, rozlišujte, které z postižení je primární.
- Mohou se objevovat současně s negativními vlivy vnějšími.
- Mají rozměr sociální a emocionální.



- Výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně na reedukaci SPU lze sledovat v rovině: biologicko – medicínské, kognitivní, behaviorální.



Základní orientace při diagnostice SPU

Víte, která kritéria musí být splněna pro udělení diagnózy SPU?

Východisko tvoří základní charakteristiky SPU. Pro přidělení diagnózy musí být splněna určitá kritéria:

- Diagnózu přidělujeme při rozumových schopnostech v pásmu lehkého podprůměru až nadprůměru.
- Dlouhodobý neúspěch při zvládnání učiva v jednom předmětu v kontrastu s výkony v předmětech ostatních (selhání v předmětu, do kterého se porucha promítá nejvíce) je evidentní. Ale rozlišujte, zda nezvládnání učiva v jednom předmětu nevyplývá z neschopnosti čtení s porozuměním. Například – řešení slovních úloh v matematice.
- Odpovídající sociokulturní zázemí zajištěno.
- Negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamná absence ve škole.
- Adekvátní přístup učitele.
- Rezistence proti běžným pedagogickým opatřením školy.
- Další „specifické“ a „originální“ spočívá v diagnostice určité poruchy.
- Diferenční diagnostika nám pomůže vyloučit diagnostický omyl.

Mějte stále na zřeteli, že diagnostikujeme dítě-studenta-dospělého, sledujeme příčiny a podmínky jeho dalšího rozvoje.

Diferenční diagnostika vyloučí diagnostický omyl

Rozumové schopnosti

- U jedinců intelektově podprůměrných musíme v rámci diferenční diagnostiky rozlišovat, zda se jedná o poruchu nebo pomalejší osvojování čtenářských, matematických a jiných dovedností.
- SPU nejsou totožné s mentální retardací. Mentální retardace je porucha vznikající na podkladě organického poškození mozku, je to porucha primární, která ovlivňuje psychiku a nelze ji zaměňovat za specifickou poruchu učení.

- U žáků s primární diagnózou mentální retardace se můžete setkat s termínem „symptomy dyslexie“, nikoliv s dyslexií či jinou poruchou učení.
- SPU nejsou pouhým neprospíváním.

SPU nejsou důsledkem nepříznivého sociokulturního zázemí

- Tam, kde je rodiči vzdělávání zatracováno a dětem se nedostává výchovné péče, nebudeme hovořit o specifických poruchách učení. Půjde o odlišné sociokulturní prostředí nebo o málo podnětné rodinné prostředí.
- Nepřiměřené nároky rodiny mohou rovněž negativně ovlivnit školní výkony.
- Nepříznivé sociokulturní zázemí může být při diagnostikované SPU přitěžující okolností.

SPU nejsou důsledkem častých onemocnění nebo smyslových vad

- Při diagnostikované SPU může být smyslová vada přitěžující okolností.
- Stejně tak dlouhodobá nepřítomnost ve škole z důvodů nemoci nebo při častých onemocněních.
- Nezapomeňme na děti neurotické.

Metodické a didaktické chyby učitele

- Pozor na metodické a didaktické chyby učitele.
- Pro rozpoznání poruchy jsou nezastupitelné diagnostické kompetence učitele.
- **Úkol pro nás - posílení diagnostických kompetencí učitele!**

Mají SPU společné symptomy a další projevy?

Jde o postižení psychických funkcí, které podmiňují zvládnutí požadovaných dovedností. Přispívají k utváření jednotlivých SPU.

Nejčastěji se jedná o potíže v oblasti řeči, poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy pravolevé a prostorové orientace, poruchy orientace v čase, vnímání a reprodukce rytmu, poruchy procesu automatizace, obtíže v rychlém jmenování, poruchy vývoje jemné a hrubé motoriky, poruchy pohybové koordinace, poruchy vnímání tělesného schématu, nápadnosti v chování, poruchy soustředění

Obvykle nacházíme více příčin. S poruchou zrakového vnímání často souvisí porucha pravolevé a prostorové orientace atp.



Enumerace (výčet) specifických poruch učení

Předpona dys- u vyjmenovaných poruch znamená rozpor, deformaci, naznačuje, že se něco vyvíjí chybně nebo neúplně. Druhou část názvu tvoří řecké označení postižené dovednosti.

1.2.1 Dyslexie - porucha osvojování čtenářských dovedností

Z řeckého lexis = *čtení*, dys = *špatný, porušený*.

Je to pojem nejznámější. Byla a je poruchou nejnápadnější, proto se o ní hovořilo nejdříve. Uvádí se, že spolu s dysortografií tvoří 80% specifických poruch učení.

Dyslexie může zcela rozvrátit scholaritu dítěte a později celý jeho profesní a soukromý život. O dyslexii budeme hovořit samostatně v další kapitole.

1.2.2 Dysgrafie – porucha osvojování psaní

Z řeckého grafein = *psátí*, dys = *špatný, porušený*.

Deficity zjišťujeme především: v oblasti hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientace. Dále nás zajímají poruchy koordinace systémů, které zajišťují převod foném – grafém, v psaní psací – tiskací písmeno a v organizaci smyslových dat. Porucha postihuje osvojování jednotlivých písmen, úpravu písemného projevu. Dysgrafik nedokáže napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově obrací. Písmo je těžkopádné, neobratné, neuspořádané, často nečitelné. Typickým jevem je nedodržování směru, sklonu písma, nejistota tahů, tlak na podložku, přetahování a nedotahování linek. Etiologický obraz nebývá pestrý. Předpokládáme vrozený, případně dědičný základ, snížené nebo nerozvinuté schopnosti. Často se objevují případy komplikované, kdy dysgrafie může být primární příčinou dysortografie. Grafická složka totiž odčerpává tolik pozornosti, že pravopisná složka zůstává nezvládnutá a pisateli nezbyvá dost

sil k aplikaci pravopisných jevů. Vlastní akt psaní bývá pomalý nebo se jedná o velmi rychlé, zbrklé psaní.

1.2.3 Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Z řeckého orthos = správný, grafo = píši, dys = špatný, porušený.

Dysortografie se vyskytuje obvykle současně s dyslexií (asi 80%). Dysortografie postihuje grafickou a pravopisnou složku písemného projevu. Do pravopisné složky se promítají tzv. specifické dysortografické chyby, které nevyplývají z nezvládnutého osvojování gramatických pravidel.

U hypoaktivního dítěte můžeme pozorovat psaní pomalé, jakoby si obtížně vybavovalo správný tvar písmen, bylo v permanentní časové tísní. Je zřejmé, že zde zesíleně působí nedostatky v souhře funkcí obou mozkových hemisfér.

U formy hyperaktivní vlastní psaní a s tím spojené mentální procesy probíhají bez kontroly, bez zpětné vazby. Nedochozí k integraci dějů nutných k napsání daného textu. Typickými chybami bývají vynechávky, zkomoleniny, vynechaná diakritická znaménka (specifické chyby). Výzkumy a praxe potvrzují souvislosti se specifickými poruchami řeči, s nedostatky ve sluchovém vnímání. Tyto bychom mohli označit za typické pro levou hemisféru. Pro dysfunkce pravé hemisféry jsou příznačné záměny písmen artikulačně i zvukově podobných.

Úkoly k textu

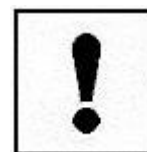
1. Prostudujte si kapitolu *Reedukace dysortografie* O. Zelinkové (*Poruchy učení*, Praha: Portál, 2003, s. 100 – 110).
2. Vypracujte podklady pro reedukaci dysortografie, které byste mohli předat jako metodický materiál kolegům.

Pokud si zvolíte poruchu jinou, je to možné.

Chcete navázat na případ z praxe? Je to možné.

Zaujal vás reedukační proces v případě konkrétního dítěte, žáka?

Nabídněte nám svá poznání.



1.2.4 Dyskalkulie – porucha matematických dovedností

Z lat. calculus = počet.

Porucha zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních početních úkonů, sečítání, odečítání, násobení a dělení (spíše než abstraktnějších matematických dovedností, jako je algebra, trigonometrie nebo diferenciální počet).

Na počátku výuky matematice se projevují:

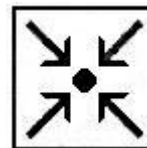
- Nápadné obtíže v rozpoznání číslic, v chápání jejich významu.
- Uniká představa o struktuře čísla (dyskalkulik vnímá číslo jako něco neurčitého, většího nebo menšího, bez představy elementů, z kterých je celek složen).
- K selhání dochází při základním počítání v oboru do deseti a s přechodem přes desítku. Tyto obtíže přetrvávají do vyšších ročníků škol.
- K dalším projevům řadíme obtíže slovního označení množství, počtu, operačních znaků a matematických úkonů vůbec, nejistotu při jmenování číselné řady vzestupně i sestupně, neschopnost orientace v pojmech více, méně.
- Obtíže nejsou jen prostou verbalizací, ale týkají se i písemných záznamů. Potíže se objevují při zápisu římských i arabských číslic a čísel, časté jsou přesmyčky, k selhání dochází u vícemístných čísel s nulou uprostřed.
- V geometrii se setkáváme s primitivním obkreslováním geometrických tvarů, s nepochopením prostorových vztahů. Dyskalkulikům činí potíže zápis čísel do sloupců.
- Náročným učivem pro dyskalkuliky jsou převody jednotek, deficit lze zjistit v nedokonalé představě množství (kilogram, litr, metr, stupně na teploměru atp.)
- Těžkosti nastávají při řešení slovních úloh. Je mylné se domnívat, že žák – student s dyskalkulií nemusí řešit slovní úlohy. V první řadě si musíte

ujasnit, zda žák porozuměl zadání úlohy. Porozumění textu slovní úlohy je východiskem pro její řešení. Půjde-li o žáka s dyslexií, jeho problémem bude (s největší pravděpodobností) porozumění čtenému příkladu, přitom matematické schopnosti mohou být nedotčeny.

- U dyskalkuliků se v případě řešení slovních úloh můžete setkat s následujícími symptomy: časová náročnost při vyčlenění důležitých údajů včetně pochopení vzájemných vztahů mezi těmito údaji, obtížné formulování otázky, tápání při sestavování numerického a grafického záznamu řešení, komplikace při výpočtu, potíže při formulování odpovědi.
- Další oblastí, která souvisí s matematikou, jsou: orientace v čase, vázne orientace v časové posloupnosti, problematické jsou převody jednotek hodina, minuta, sekunda, pochopení délky trasy ve vztahu k její časové náročnosti, určení vzdálenosti, rychlosti.

Jak porucha zasahuje do života? Příklady.

- Obtížná manipulace s bankovkami a mincemi může přetrvat do dospělosti.
- Pochopení údajů o velikosti oděvů a obuvi.
- Odhad množství vážených potravin.
- Výpočet ceny nakupovaného zboží atd.



Prostuduj: Novák, J., *Dyskalkulie Metodika rozvíjení početních dovedností*, Tobiáš, 2004, s. 18 – 29. Poznámky založ do portfolia.



1.2.5 Dismúzie – specifická porucha hudebních schopností

Z řec. músa = Músa, bohyně umění.

V podstatě jde o narušení schopnosti vnímat hudbu a rytmus. Jednou z forem je dysmúzie expresivní, která se projevuje neschopností dítěte reprodukovat známý hudební motiv. Nedostatek hudebnosti, kdy dítě hudbu nechápe, neidentifikuje, nepamatuje si ji, bývá označován jako dysmúzie totální (Kremličková, Novotná, 1997).

1.2.6 Dyspinxie – specifická porucha kreslení

Jedna ze specifických poruch učení, která se projevuje neschopností zvládnout základní dovednosti výtvarného projevu.

Charakteristika výtvarného projevu:

- primitivní kresebný projev,
- neschopnost výtvarně organizovat plochu.
- neobratnost v zacházení s kreslířským prostředkem, tahy jsou křečovitě, tvrdé, nejisté,
- prakticky nezachytí trojrozměrnou představu, neorientuje se na ploše,
- výtvarný projev je bezobsažný.



Kontrolní úkol

Shledali jste u někoho projevy dysmúzie a dyspinxie, které vás zaujaly? Vaše zjištění nás budou zajímat stejně jako případné nejasnosti nebo pochybnosti o správné diagnóze.

1.2.7 Dyspraxie – postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů, praktických dovedností.

Z řec. praxis = čin, jednání.

Projevy dyspraxie se mohou týkat například nešikovnosti při míčových hrách, jedinec s dyspraxií neumí jezdit na kole, bruslit, vážne zacházení s příborem, nezaváže si tkaničky, nezapne si knoflíky. Ve školním věku má potíže se psaním. Dyspraxie bývá často zaměňována za nekázeň, lajdáctví. Specifická vývojová porucha motorické funkce se podílí na utváření celkové charakteristiky chování.

1.2.8 Neverbální poruchy učení

Větší diferenciacie poruch vede k vyčlenění těch, které se odpoutávají od řečové oblasti. Označují se jako neverbální poruchy učení.

Vývoj řeči a slovní zásoba je nedotčena.

- Užití řeči však je rigidní, pedantické, necitlivé, sociálně nepřiměřené a neúčinné, nerozumí slovním hříčkám, uniká jim vtip, nemají smysl pro humor, nechápou metafory.
- Mají vážné obtíže s orientací v prostoru, (neúspěšní v geometrii, v tělesné výchově – míčové hry).
- Obdobně je tomu s orientací v prostoru sociálním. Mají málo přátel a vyvolávají negativní reakce ve svém sociálním okolí.
- Ve škole bývá jejich čtení průměrné, mají výbornou paměť pro fakta a data, porozumění čtenému je však slabší.
- V tělocviku a v hudební výchově je pro ně příznačné, že nemají smysl pro rytmus.

O neverbálních poruchách se odborná literatura současnosti téměř nezmiňuje.

(Více: Swierkoszová, 1998)

Další projevy specifických poruch učení

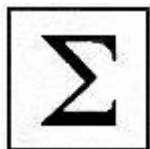
SPU mají četné společné symptomy a další projevy. Jde o postižení psychických funkcí, které podmiňují zvládnutí požadovaných dovedností. Přispívají k utváření jednotlivých SPU.

Nejčastěji se jedná o potíže v oblasti řeči, poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy pravolevé a prostorové orientace, poruchy orientace v čase, vnímání a reprodukce rytmu, poruchy procesu automatizace, obtíže v rychlém jmenování, poruchy vývoje jemné a hrubé motoriky, poruchy pohybové koordinace, poruchy vnímání tělesného schématu, nápadnosti v chování, poruchy soustředění. Uvedené obtíže se vyskytují v různé intenzitě a kombinacích.

Část pro zájemce

Ukázky dalších projevů hledejte v Poruchách učení O. Zelinkové (2003) a v Pedagogické diagnostice dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání, J. Swierkoszová (2004, 2008, 2010) a v Sdecitických boruchách umečí, J. Swierkoszová (2005, 2008, 2010).





Shrnutí kapitoly

Terminologie a obsah pojmu specifické poruchy učení se mění a vyvíjí stejně tak jeho subkategorie. V edukační realitě často pracujeme s názvem specifické poruchy učení a chování. Pokud máme na mysli pouze specifické poruchy chování, pracujeme s termínem *hyperkinetická porucha nebo ADHD*.

Rozšiřuje se věkové rozpětí jedinců s diagnostikovanými dys-poruchami.

Změny jsou podmíněny rozvojem věd a praxí.

Pedagogika se zaměřuje na posilování diagnostických kompetencí učitelů a speciálních pedagogů.

Psychologické a pedagogické studie deficitů ve vývoji poznávacích funkcí se zaměřují na možnosti diagnostické, na vývoj a ověřování metod reedukačních a terapeutických.

Zájem pedagogické a laické veřejnosti (především rodičovské) je zřetelný. Praktické zkušenosti přinášejí podněty pro výzkum.

Učební texty a publikace, které se týkají základní orientace ve speciální pedagogice, obsahují informace ke specifickým poruchám učení nejdříve označovanými jako parciální poruchy nebo tzv. skryté vady – anglosaské pojetí. Posléze se specifické poruchy učení a chování řadí mezi obory speciální pedagogiky.

Školský zákon 561/2004 poprvé řadí žáky se specifickými poruchami učení a chování mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 Dominantní postavení dyslexie

V této kapitole se dozvíte:

- Proč má dyslexie dominantní postavení mezi ostatními specifickými poruchami učení.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- Vysvětlit podstatu procesu čtení,
- objasnit rizika vývoje dovednosti číst u dyslektiků,
- charakterizovat péči o žáky, studenty a dospělé s dyslexií.

Klíčová slova kapitoly: konstituční původ poruchy, fonologické zpracování, generalizovaná vývojová porucha, schopnost, dovednost, sociálně únosné čtení, státní maturity, asistence žákům s dyslexií.

Průvodce studiem

Soustředíme se na klíčové body vývoje pojmu dyslexie. Vycházíme ze tří postulátů:

- 1. Pojem SPU byl přijat jako označení heterogenní skupiny pojmů v rovině teoretické.*
- 2. V diagnostice, reedukaci a terapii musíme specifikovat-dyslexie, dysgrafie.*
- 3. Dyslexie má svou budoucnost nejen v poloze akademické, ale i praktické.*

V textu naleznete pasáže informativní, k úvaze, příklady aktuální (např. státní maturity) a vybrané zkušenosti odborníků zapojených do „Projektu DYS-Learn.

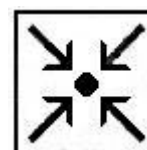


2.1 Dyslexie – klíčové body výkladu

S názvem dyslexie se setkáváme již u J. Hinshelwooda (Matějček, 1972 s. 22). Ten začal posléze převažovat a byl všeobecně přijímán po celém světě. Jednotliví autoři k němu připojovali různé přívlastky na zdůraznění, že jde o zvláštní samostatnou jednotku.

Například: vývojová dyslexie, dětská dyslexie, konstituční, vrozená porucha čtení atp. Současně s tím se vyskytují názvy upozorňující na zvláštní divné

*Název
dyslexie*



čtení – bradylexie, zkomolené vnímání symbolů, vývojová neschopnost číst, atp. Všechny tyto výrazy lze přijímat jako synonyma.

*Definice
dyslexie*

Definice dyslexie

Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním nebo akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu. (Výzkumný výbor Ortonovy společnosti r. 1994).



Úkol pro zájemce

Pokuste se analyzovat výroky v definici dyslexie podle této osnovy:

- Při podrobnější analýze můžeme konstatovat, že dyslexie není synonymem poruch učení. (*To znamená, že*)....
- Jde o specifickou řečovou poruchu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. (*To znamená, že...*).
- Je konstitučního původu. (*To znamená, že...*).
- Obtíže v dekódování jednotlivých slov jsou často nečekané vzhledem k věku a ostatním poznávacím schopnostem. (*Jedná se o nedostatečnou schopnost fonologického zpracování – vysvětli na příkladech*).
- Vylučovací kritéria – co dyslexie není. (*Zdůvodni a uveď příklad z praxe*).

Kde hledat pomoc: Matějček, Z. K definici dyslexie. In Kucharská, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997, s. 18-22. ISSN1211-670X.

Z pohledu historické vývoje můžeme zaznamenat, že změny v definicích jsou pouze částečné. Zpočátku byl kladen důraz na defekt čtení, později se přidávají potíže v pravopisu. Od druhé poloviny 20. století je zdůrazňován deficit receptivní a expresivní řeči a fonologických procesů, ke konci 20. století se setkáváme s rozpracováním neurobiologických příčin. Definice dyslexie je proces, stejně jako je procesem čtení samo. A ještě jedna připomínka – domnívám se, že každá definice je poznamenána strukturou jazyka tvůrců.

Stručný popis podstaty procesu čtení nám pomůže k pochopení dyslektických obtíží.

Podstata procesu čtení

Jedná se o trojfázový mentální pochod, každá fáze se skládá z dílčích operací.

1. Aby mohlo být slovo přečteno, musí být soustava grafických znaků zachycena zrakem.
2. Dále musí být převedena do soustavy zvukových znaků.
3. A nakonec naplněna příslušným významem.

Postupujícím učením se celý pochod automatizuje, až posléze dochází k bezprostřednímu spojování významu s grafickým znakem. Vyspělý čtenář při rychlém tichém čtení nečte jen slova, ale přímo významy. Čtenému rozumí, děj pochopí rychleji, než kdyby mu jej někdo vypravoval. Pak čteme pro zábavu nebo pro poučení. Takovou úroveň čtení nazýváme **sociálně únosné čtení**.

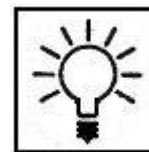
K zamyšlení

Jak tento proces probíhal, když jste se učili cizí řeči? Pokuste se jej popsat.

Při výkladu pojmu *dyslexie* hovoříme o schopnosti naučit se číst *nebo o schopnosti pro čtení*. Tento proces si projdeme podrobněji. K získání schopnosti naučit se číst je zapotřebí souhry celé řady funkcí (třeba zrakového postižení detailů, sluchového rozlišování hlásek, paměti,...), pak je tady **schopnost slučovat jednotlivé funkce ve funkční celky, které budou uspořádány do určitého vzorce tak, že jejich samotná součinnost dovolí vytvořit si komplexní schopnost pro čtení.**

*Podstata
procesu
čtení*

*Sociálně
únosné
čtení*



*Schopnosti
pro čtení
a dyslexie*

Dovednost
číst

Z vloh a předpokladů se musí stát schopnost, která je psychickým předpokladem k získání dovednosti číst. Abychom se dopracovali takové dovednosti je třeba **vývoje zralosti**, tedy jde o **vývojovou dynamiku vzorce**. Teď může nastat **situace, že jednotlivé funkce mají odlišnou vývojovou dynamiku nebo je narušen základní vzorec**. Mezi šestým a sedmým rokem se předpokládá, že by všechny potřebné složky měly být vyvinuty a byly schopny vyvážené spolupráce. Je-li tomu tak, pak vývoj čtení probíhá bez významnějších potíží. Pokud nastanou obtíže, nastupuje diagnostika.

Narušení
vývojové
dynamiky
nebo
základního
vzorce

Výzkumy potvrdily, že poruchy základního vzorce jsou spíše způsobeny časným poškozením mozku, mají za následek obtíže těžší a jejich náprava je obtížnější než když jsou narušeny poruchy dynamického vývoje jednotlivých funkcí. V každém případě **po důkladné diagnostice přichází reedukace. Upravujeme** nejen dosud **nevyvinuté funkce**, ale máme na zřeteli **nebezpečnou situaci z hlediska rozvoje osobnosti dítěte**.

Diagnostika
reedukace



Otázka k zamyšlení

Upravujeme nejen dosud nevyvinuté funkce, máme na mysli také nebezpečnou situaci z hlediska rozvoje jedince s dyslexií. Vysvětlí na příkladech.

Poznámka: Individuální charakteristiky dospělých dyslektiků – zvláště v případech časného postižení mozku – ukazují na obtížnou cestu úpravy poruchy.

V roce **1994** ve Sborníku specifické poruchy učení a chování byl uveřejněn **článek Z. Matějčka Specifické poruchy učení dnes a zítra**. Proč článek cituji? **Profesor Matějček upozorňuje na „budoucnost“ SPU a to nejen v poloze akademické, ale veskrze praktické.**

Co nám přinese výzkum mozku mrtvých dyslektiků. *Pravděpodobně zlepšení diagnostiky funkcí levé a pravé mozkové hemisféry.*

Co lze očekávat v oblasti fonologie. *Ty by mohly přispět k dokonalejšímu zachytu potencionálních dyslektiků ještě před vstupem do školy.*

Jaké pokroky přinese zdokonalená technika záznamu očních pohybů? *Přínos k preventivní diagnostice SPU.*

Hlubší poznání podstaty SPU bude v příštích letech ve školské i poradenské praxi věnovat větší pozornost i jejich emocionálním a sociálním následkům.

Rozšíří se psychoterapeutická práce s dětmi samotnými i s jejich rodiči.

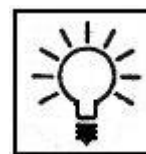
Cesta k opravdovému poznání vede přes vzdělání. Podaří se vybudovat jakési informační ústředí pro SPU?

SPU mají své místo ve vědě. „Představuji si však, že i nadále - a možná víc než dosud – budou jakýmsi provokujícím činitelem. Jejich kořeny jsou v nervovém systému dítěte, kdesi v genetice, kdesi v prenatálním vývoji, kdesi v mechanismech působících mimo naši kontrolu – vždycky bude na nich něco zvláštního, záhadného, jedinečného. Vždycky se budou vymykat z běžných školských témat. A vždycky bude velkou zásluhou, podaří-li se postiženému dítěti pomoci! ...“.

Diagnostické závěry zahrnují také úroveň porozumění čtenému a popisují snížené čtenářské zkušenosti, které mají dopad na rozvoj slovní zásoby a znalostí a vědomostí obecně.

Programy prevence, reedukace a terapie nejsou pro všechny stejně úspěšné. Individuálním diagnostickým závěrům odpovídají individuální reedukační a terapeutické procesy. Pomoc dyslektikům chápeme jako chronický diagnosticko terapeutický proces a to v každém věku.

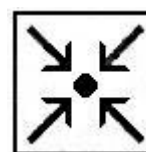
Můžeme přemýšlet, zdali se představy diagnosticko – terapeutického procesu naplnily, co stále schází a v čem jsme se posunuli dále.



2.2 Ilustrace péče o žáky, studenty a dospělé s dyslexií – vybrané zkušenosti

Systematická péče o dyslektiky se u nás datuje od 50. let minulého století především ve zdravotnictví, do resortu školského se přesouvá spolu se zakládáním pedagogicko psychologických poraden. Respektovanou autoritou nejen ve zdravotnictví a školství byl světově uznávaný dětský psycholog profesor Zdeněk Matějček (1922 - 2004).

Přibližně v 60. letech byla dyslexie spojována zejména s 1. stupněm základní školy, výzkumné zprávy se přikláněly k 1 až 2% výskytu. V případě nezvládnutého učiva byla dyslektikům doporučena návštěva třídy vyrovnávací.



Pod vedením V. Vrzala byla otevřena první třída pro děti s poruchou čtení a psaní při dětské nemocnici v Brně v roce 1962. V Praze byly první třídy pro děti s dyslexií otevřeny v roce 1966.

Jak tomu bylo v Ostravě a v Severomoravském kraji?

V bývalém Severomoravském kraji zachycujeme počátky systematické péče o děti s SPU od sedmdesátých let 20. století v součinnosti se založením Krajské psychologicko – výchovné kliniky a střediska pro volbu povolání v Ostravě (dále KPVK a SVP) – viz tabulka č. 1 (Swierkoszová, 1989 s. 42-45).

Počet specializovaných tříd v péči Krajské psychologicko – výchovné kliniky a Okresních pedagogicko-psychologických poraden

Tabulka 1 – počet specializovaných tříd v letech 1971 a 1977

Rok	Počet specializovaných tříd
1971	10 -SPU
1977	48-SPU

Odborníci na pedagogicko - psychologických poradnách zajišťovali diagnostiku, péči v rámci poradny, metodické vedení učitelů, výchovných poradců a osvětu rodičovské veřejnosti. Byli odbornými garanty vznikajících specializovaných tříd (třídy pro žáky s dyslexií a žáky s poruchou školní přizpůsobivosti). V té době na KPVK pracovali psychologové, odborní pedagogové, sociální pracovníci, pediatr, sociolog a administrativní zaměstnanci. Ve stejné odborné linii postupovaly okresní pedagogicko psychologické poradny. Ustálila se spolupráce s pediatri, psychiatry, klinickými psychology, logopedy atd.

Když v roce 1972 vydalo MŠ ČSR *Instrukci k zřízení specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní a pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti* (Věstník MŠ a MK ČSR 1972 č. j 4151/72-201 s. 17), bylo zapotřebí vysvětlit rodičům, že jejich děti přicházejí do prostředí, které jim zajistí odbornou péči, ochrání je před nezaslouženým školním neúspěchem s fatálními společenskými důsledky. Diagnóza specifické poruchy učení byla pro část rodičů nepřijatelná, často rodiči zatajována, označení specializované třídy jako „*ta třída pro blbé*“ nebylo ničím mimořádným.

V 80. letech minulého století zaznamenáváme výrazný posun v přístupu k dětem s dyslexií, ale stále přetrvává představa, že poruchy osvojování základních školních dovedností musí být odstraněny právě na 1. stupni základní školy (dále ZŠ). Především odborníci z pedagogicko-psychologických poraden upozorňovali na skutečnost, že *úprava dyslektických potíží je možná, ale dyslexie je diagnóza celoživotní.*

Tabulka 2 – počet specializovaných tříd v letech 1983 a 1987

Rok	Počet specializovaných tříd
1983	72-SPU
1987	74-SPU 2 - porucha školní přizpůsobivosti

Severomoravský kraj – péče o žáky s diagnózou SPU ve školním roce 1987/88

Tabulka 3 – typ péče o žáky s SPU

Typ péče	Počet žáků
Specializované třídy	1 050
Ambulantní, konzultativní péče PPP	350
Pedagogický aktiv poradny, dyslektické asistentky – 420 učitelek	1 600
Péče třídního učitele, učitelky	1 700

Ve školním roce 1987/88 navštěvovalo v Severomoravském kraji 257 317 dětí základní školy. Z nich 4 700, což představuje přibližně 1,80 %, absolvovalo vyšetření na pedagogicko-psychologických poradnách s diagnózou SPU (nejčastěji dyslexie a dysortografie). Počet specializovaných tříd v r. 1987 byl celkem 74 (viz tabulka č. 2).

Praxe potvrdila vhodnost čtyřstupňové péče (tabulka 3), a to kromě specializovaných tříd, ve kterých bylo umístěno 1 050 žáků, ambulantní nebo konzultativní funkci poraden – 350 dětí. Poradnami vyškolený tým 420 učitelů (pedagogický aktiv poradny, dyslektické asistentky) prováděl reedukaci SPU u přibližně 1 600 žáků a přibližně 1700 žáků bylo v péči svého třídního učitele/učitelky (tabulka č. 3).

Ojedinelou, ale velmi účinnou formou pomoci v péči o žáky s dyslexií byl prázdninový pobyt dítěte v dyslektickém táboře. Jednalo se o přípravu k úspěšnému nástupu do nového školního roku - *zahřívací kolo na školu*.

Z dostupných materiálů Krajské pedagogicko – psychologické poradny (dále KPPP) v Ostravě vyplývá, že rodiče dětí s SPU pomoc poradny většinou ochotně přijímali a s odborníky spolupracovali. Ale vztah učitelské veřejnosti byl stále rozporuplný. Na prvním stupni ZŠ problematiku SPU většina učitelů chápala, problematické postoje byly zřejmé u učitelů pátých až osmých tříd². Mnohdy šlo o absolutizaci jednoho méně úspěšného případu.

Problémy s dyslektiky na II. cyklu škol většinou vyplývaly z absence informovanosti o poruše vůbec. Zde často necitlivý postoj, zesměšnění nebo údiv nad nevydařeným písemným projevem nebo „*nad podivným*“ čtením předznamenal řetězovou reakci komplikací (Swierkoszová, 1989 s. 42-45).

Vedle učitelů, kteří si nechtěli existenci SPU připustit, jsme se setkávali s kolegy, kteří pojem *pedagogické mistrovství* naplnili obsahem. Věděli, jak zabránit zápornému postoji žáků vůči předmětům, do kterých se porucha promítala nejčastěji. Pomohli v objevování knihy a vztahu k literatuře, povzbuzovali žáky, kteří se pokoušeli o vlastní literární tvorbu. A obvykle netvrdili, že právě ten jejich předmět je nejdůležitějším mezi ostatními (např.: Stéblová, 1987 s. 115-119).

Poznámka autorky: I přes nepříznivou dobu pro dyslektiky v druhé polovině minulého století k pokroku docházelo, to nelze přehlédnout. Ale pomalu, tiše, žádná revoluce. Bylo to v lidech, v jejich tvrdohlavosti a víře, že vykonávají práci smysluplnou. Zbytečné bylo plýtvání silami při přemýšlení, jak z platné legislativy vytěžit porozumění pro dyslektiky.

*90. léta
minulého
století*

Významný posun nastal v 90. letech minulého století, kdy specializované třídy pro žáky s diagnózou SPU mohly vznikat i na 2. stupni základních škol a příslušná legislativa zmiňovala zohlednění studentů s dyslexií na středních školách a učilištích (Michalová, 2001).

V současné době jsou u nás poruchy učení považovány za celoživotní handicap se zřetelnou symptomatologií od předškolního věku do dospělosti. Propracovaná diagnostika rizik dyslexie a metody reedukace jsou předmětem

² V té době byla v České republice uzákoněna 8-letá a povinná školní docházka.

vzdělávacích programů studentů učitelství a speciálních pedagogů. V popředí zájmu je pomoc studentům a dospělým s dyslexií.

Učitelé upozorňují na zneužívání diagnózy samými dyslektiky především na 2. stupni základních škol – ti hlásí, že nemohou být zkoušeni písemně, nemají psát diktáty a slohové práce, protože „*mají na to papír*“!

Dyslektiků se týká také nový problém, kterým je problematika nadaných dětí, žáků a studentů s dyslexií. Školský zákon č. 561/2004 Sb. umožnil postavení žáků s mimořádným nadáním na roveň žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy i žákům s SPU) včetně podpůrných opatření, jako je integrace a individuální vzdělávací program. V tomto smyslu hovoříme o *dvoji výjimečnosti* (mimořádné nadání a dyslexie). (Kovářová, 2008).

*Dvoji
výjimečnost*

2.3 Nová situace v našem školství – asistence žákům střední školy s diagnózou SPU v průběhu studia, příprav na maturitu a při maturitní zkoušce

Upravený rozhovor s Mgr. Bc. Gabrielem Františkem Juchelkou, vyučujícím jazyka českého na střední škole, absolventem bakalářského studia speciální pedagogiky.

2.3.1 První zkušenosti s maturitami u žáků s dyslexií a dysgrafií

O jednotné (státní) podobě maturitní zkoušky se hovořilo dlouhá léta, státní maturity měly být spuštěny ihned na počátku nového milénia, stále však zůstávalo u plánů. Nová maturitní zkouška byla definitivně spuštěna ve školním roce 2010/2011³.

Od počátku úvah o nové maturitní zkoušce se tvrdilo, že je třeba, aby existovaly dvě úrovně obtížnosti „zkoušky dospělosti“. Praxe ukázala, že dvě úrovně maturitu nejen prodražují, ale žáci možnosti vyšší úrovně téměř nevyužívají, neboť vysoké školy k úrovni MZ nepřihlížejí (žáci často získávají

³ Vše nasvědčovalo tomu, že tzv. nová maturitní zkouška bude spuštěna již v roce 2009/10, avšak na poslední chvíli se rozhodlo, že tomu tak nebude. Tato změna způsobila, že učitelé

informace o tom, zda byli přijati ke studiu VŠ dříve, než obdrží maturitní vysvědčení). Od školního roku 2012/13 se koncepce nové maturitní zkoušky změnila a byla zavedena pouze jedna úroveň obtížnosti této zkoušky.

Státní maturitní zkouška měla být od počátku připravena tak, aby žádná skupina žáků nebyla znevýhodněna, proto byl zpracován ucelený systém kategorií, do nichž jsou zařazováni žáci s různým hendikepem. Podle typu postižení jsou žákům uzpůsobeny podmínky při konání maturitní zkoušky. Z hlediska speciálně-pedagogického je pozitivní skutečnost, že informace o zařazení do skupiny hendikepovaných žáků se vůbec neobjeví na maturitním vysvědčení, takže nedochází k nežádoucímu označování.

Kdybychom shrnuli dosavadní zkušenosti se státní maturitní zkouškou u žáků se specifickými poruchami učení, především dyslexií a dysgrafií, neměli bychom vůči podobě maturitní zkoušky větší výhrady.

Žáci mají navýšený časový limit pro vypracování písemné práce a didaktického testu, dále mají navýšen čas přípravy k ústní zkoušce. Toto opatření je uplatňováno nejen v předmětu český jazyk a literatura, ale také v ostatních předmětech. Konkrétní navýšení času přípravy je uvedeno v přehledné tabulce v příloze č. 1.

Za pozitivní dále považujeme skutečnost, že žákům s dysgrafií, popř. žákům s prvky dysgrafie, je umožněno psát písemné práce na počítači – pracují v programu, kde nejsou nastaveny automatické opravy textu, takže nedochází k zvyhodnění proti intaktním žákům. Po dokončení pověřený zaměstnanec školy text vytiskne na oficiální záznamový arch.

Tito žáci vykonají písemné části maturitní zkoušky v jiné učebně, mají totiž navýšený časový limit, nejsou tak rušeni těmi, kteří končí práci dříve.

Někteří žáci mohou (za předpokladu, že je to PPP doporučeno) využívat kompenzační pomůcky (např. lupy u žáků s poruchami vidění apod., u žáků s dyslexií to bývá nejčastěji Slovník spisovné češtiny, popř. též Slovník synonym, tyto pomůcky však zpravidla žáci nemohou používat při didaktickém testu, ale pouze při písemné práci).

museli v průběhu školního roku změnit způsob výuky a více se soustředit na literární historii, která tvořila základ původní koncepce ústní maturitní zkoušky.

2.3.2 Asistence žákům s dyslexií v průběhu studia, diagnostika, spolupráce s rodiči a postoj učitelů ke SPU

Přechod žáka ze školy základní je výrazným mezníkem v jeho životě, tato skutečnost je ještě umocněna u těch studentů, kteří pobývají v internátním zařízení, popř. dojíždějí z větších dálek – z malých vesnic do větších měst. Každému žákovi je třeba pomoci, aby se efektivně začlenil do edukačního procesu, nehraje roli, zda je intaktní či s hendikepem.

U každého žáka, zejména jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami je nutné pomoci vybudovat nový režim dne, v němž bude patřičný čas věnován studiu a plnění školních povinností. Zde by měla být respektována tzv. křivka výkonnosti; doporučujeme, aby na internátech vychovatelé sledovali, zda se žáci skutečně učí a plní uložené povinnosti přípravy. Vzhledem k tomu, že žáci musí „vstřebat“ mnohem větší množství učiva než na základní škole, měli by učitelé SŠ pomoci při práci s textem zvláště žákům s dyslexií. U 15 letých a starších již nepřipadá v úvahu reedukace dyslexie, spíše je třeba věnovat se kompenzaci. Dovolíme si však tvrdit, že na ZŠ mnohé „nápravné“ hodiny byly vedeny spíše jako doučování a „dovysvětlování“ toho, co žáci nepochopili ve výuce. Tato činnost je sama o sobě záslužná, avšak pokud se žákům na ZŠ nepodařilo vybudovat kompenzační mechanismy své dyslexie, budou mít na SŠ problémy ještě daleko výraznější. Za další skutečnost, která ovlivňuje středoškolskou integraci žáků s dyslexií je fakt, že na žáky s dyslexií na SŠ se nezvyšuje normativ finančních prostředků, škola tedy není motivována, aby takovýmto žákům věnovala zvláštní péči, o péči speciálně-pedagogické ani nemluvě.

Učitelé, kteří by se k takovýmto krokům odhodlali, by „hodiny speciální péče“ organizovali ve svém volném čase, neboť školy zpravidla nemají prostředky, z nichž by výše uvedenou činnost financovaly. Za úvahu stojí, zda by se tyto hodiny nemohly realizovat v době tzv. nepřímé pedagogické práce učitele, avšak praxe potvrzuje, že tyto hodiny jsou (zvláště u češtinářů) využívány k přípravě na výuku či k opravám písemných prací žáků.

Existuje však nějaká možnost, jak žákům pomoci?

Zcela určitě ano! Na základě posudku a doporučení PPP by měly být respektovány specifické vzdělávací potřeby žáků, tzn. žáci by měli psát kratší diktáty, je zapotřebí odlišovat specifické chyby od chyb z nezvládnutého učiva,

chyby opravovat zeleně, věnovat určitý čas (např. po vyučování) individuální analýze chyb v diktátu, opět vysvětlit, proč měla být práce napsaná jinak. V naší praxi se nám osvědčilo psát diktáty na samopropisovací papír, kopie diktátu žákovi zůstává, ihned po jeho napsání probíhá oprava s vysvětlením chyb. Žák bezprostředně ví, kde udělal chybu, jakou dostane známku. Opravený průpis diktátu pak žáci vlepují do sešitu.⁴ Je také vhodné dávat žákům s dyslexií pracovní listy, popř. nakopírované zápisy či snímky z prezentace, aby nebyli neúměrně zatěžováni formou zápisu diktovaného, ale aby se soustředili na obsah hodiny. V mateřském jazyce jsme začali využívat vlastní pracovní sešity, v nichž žáci naleznou zápis, doplňovací cvičení i texty k interpretaci. Žáci mohou přímo do svých pracovních sešitů zapisovat rozbor básní, charakteristiku prozaického textu apod. Právě podpora čtenářských návyků je velmi důležitá, neboť ústní část maturitní zkoušky je zaměřena na rozbor textu umělecké povahy a textu neuměleckého. Opakovaně jsme se setkali s faktem, že žáci s dyslexií mají lepší čtenářské návyky než žáci intaktní, dokonce čtou lépe. Je to jistě způsobeno tím, že se jim na ZŠ věnovala zvláštní péče a v rámci reedukace byli prostě čist nuceni. K žákům intaktním takové velké požadavky nikdo neměl, neboť ve třídě s 20 žáky se hůře vystřídají v četbě všichni žáci, v rámci reedukace, kde bývá např. jen 5 žáků, je to podstatně snazší.

Výše jsme zmínili problematiku PPP, toto školské zařízení je kompetentní provádět diagnostiku SPU i u žáků SŠ. Ve školské praxi se setkáváme s tím, že žáci přicházejí s posudkem vydaným poradenským pracovištěm na konci 9. ročníku ZŠ, tento posudek pak školy zpravidla akceptují do konce 3., resp. počátku 4. ročníku, kdy je třeba, aby PPP vydala nový posudek na tiskopise CERMATu a na základě tohoto posudku následně dochází k uzpůsobení podmínek u maturitní zkoušky. Jen zřídka se setkáváme s případy, že SPU byly diagnostikovány až na SŠ, avšak i tyto případy se vyskytují. Je proto důležité, aby byl češtinář s problematikou dyslexie, dysgrafie a dysortografie dobře obeznámen, dovedl tento problém konzultovat s třídním učitelem a výchovným poradcem, neboť ti mají kompetenci vyplnit (v součinnosti s ostatními

⁴ Je však třeba podotknout, že žáci někdy po sobě chyby přehlédnou, takže i tato varianta není nejideálnější, proto je vhodné porovnat diktát opravený učitelem s diktátem vlepeným v sešitě, případné nesrovnalosti je třeba doplnit.

pedagogy) žádost o diagnostiku. Žádost pak podepisuje ředitel školy, ale také rodiče žáka.

Dovolujeme si zmínit, že vnímáme jako nešťastné, že na SŠ pouze ojediněle pracují učitelé se speciálně-pedagogickým vzděláním. Výchovní poradci se zpravidla orientují na řešení profesní orientace absolventů, popř. řeší kázeňské potíže. Bylo by prospěšnější, aby na škole působil speciální pedagog, který by se neorientoval na problematiku profesní orientace, ale působil výhradně v řešení obtíží se SPU, zaobíral by se také jinými typy postižení, neboť v posledních letech dochází k rozvoji integrace takovýchto žáků do středních a vysokých škol.

Je zřejmé, že minimálně do 2. ročníku je třeba plně spolupracovat s rodiči, neboť žáci ještě nedosáhli plnoletosti. Na SŠ bývají pouze 2 třídní schůzky v průběhu roku, avšak existují i jiné možnosti, jak kontaktovat rodiče (telefonicky, e-mailem, pozváním do školy), s rodiči je pak vhodné řešit aktuální problémy, doporučit metody, jak s dítětem pracovat apod. Setkali jsme se s případem, kdy dívka, která trpí těžkou dyslexií, uvažovala o tom, že opustí školu z důvodu špatného prospěchu, z českého jazyka byla klasifikována nedostatečně. S rodiči se velmi intenzivně připravovala na reparát, nakonec obstála, studium nevzdala a daří se jí zvládat obtíže střední školy. Rodiče však úzce spolupracují s učiteli, učí se se svou dcerou, dokonce jí koupili tabuli, aby mohla své myšlenky vizualizovat ve svém pokoji.

Někdy se setkáváme s tím, že intaktní žáci mají touhu získat „papír“ z PPP, aby byli u maturitní zkoušky zvýhodněni. Poradny však žákům, kteří nikdy diagnostikováni nebyli, ve 4. ročníku středoškolského studia posudky vydávají jen zřídka, a to jen v odůvodněných případech. Je proto třeba všimnout si žáků středních škol od 1. ročníku a svá zjištění konzultovat s poradnou dříve než ve 4. ročníku.

2.3.3 Náměty k přípravě na maturitní zkoušku z českého jazyka

Maturitní zkouška z mateřského jazyka obsahuje oblast gramatickou, pravopisnou, ale také literární – je tedy založena na charakteristice psaného textu. Maturitní zkouška z češtiny je rozčleněna do 3 částí – písemné práce (slohová práce na min. 250 slov, píše se 90 minut), didaktického testu (porozumění textu, čtenářská gramotnost, gramatika; píše se 60 minut) a ústní

zkoušky (charakteristika výňatku z knihy a charakteristika textu neuměleckého).

Podle nové koncepce státní maturity je bezpodmínečně nutné, aby žák k maturitní zkoušce přečetl 20 literárních děl ze seznamu knih, který vydává jednotlivá škola (podle typu školy se seznamy mohou lišit). Maturitní zkouška je zkouškou komplexní, není proto možné připravovat se na ni měsíc či dva předem. **Efektivní přípravou k maturitě je efektivní výuka v průběhu 4 let středoškolského studia.**

Od školního roku 2012/13 existuje pouze jedna úroveň maturitní zkoušky, která je koncipována tak, že žáci s dyslexií mají více času pro práci, více času k přípravě na ústní část. V ústní části však maturují (stejně jako žáci intaktní) 15 minut.

Praxe ukázala, že pro žáky s dyslexií je vhodné připravit postup (návod), jak skládat maturitní zkoušku. Součástí návodu je vzorový rozbor, ale také popis jednotlivých částí ústní maturity. Tento návrh mají žáci k dispozici v průběhu celého 4. ročníku, aby se podle těchto pokynů naučili pracovat. Je dobré žákům připravit dostatek cvičných pracovních listů s texty neuměleckými i uměleckými, a to jak prozaických, tak poetických. Čas by měl být věnován i přípravě k charakteristice textu dramatického.

2.3.4 CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání

CERMAT je příspěvková organizace zřízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, vznikla v roce 2006. Navazuje však na činnost Centra pro reformu maturitní zkoušky (odtud zkratka CERMAT), které bylo od roku 1999 pověřeno přípravou reformy maturitní zkoušky.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. se CERMAT zabývá zajištěním společné části maturitní zkoušky a jednotlivých zkoušek, připravuje katalogy požadavků k maturitní zkoušce, provádí proškolení hodnotitelů a zadavatelů jednotlivých zkoušek (také hodnotitelů žáků s SPU či jiným hendikepem). Práce CERMATu v oblasti maturitní zkoušky je asi nejznámější, ale tato organizace zajišťuje mnohé další činnosti, jako např. hodnocení úrovně všeobecného vzdělávání, vydávání metodických materiálů zaměřených na

hodnocení výsledků vzdělávání ad.⁵ Bližší informace o CERMATu jsou uvedeny na <http://www.cermat.cz>.

CERMAT vypracoval metodiky hodnocení a uzpůsobení podmínek např. pro žáky s SPU, žáky se sluchovým, zrakovým či tělesným postižením. **Žáci s dyslexií jsou v metodických pokynech CERMATu řazeni do kategorie SPUO, tedy specifické poruchy učení a ostatní.**

Ke specifickým poruchám učení jsou v metodikách řazeni žáci s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyspraxií, avšak nejsou zde řazeni žáci s dyskalkulií, neboť maturitní zkouška z matematiky je zatím výběrová, proto není doporučeno žákům s touto specifickou poruchou učení konat maturitní zkoušku z matematiky. Kategorie „ostatní“ označuje ostatní poruchy, které nelze řadit ke specifickým poruchám učení, jedná se především o poruchy logopedické, tedy o narušenou komunikační schopnost (např. dyslalie, balbuties, breptavost), jsou zde řazeni i žáci, kteří nemohou produkovat řeč v mluvené formě, žáci dlouhodobě nemocní, žáci s poruchami pozornosti či žáci s poruchou autistického spektra. **Metodiky CERMATu pracují s dělením žáků se SPU a ostatními poruchami či vadami do tří skupin podle hloubky či druhu postižení.**

Tabulky CERMATu jsou uvedeny v příloze textu.

Tabulka č. 1 vymezuje skupiny žáků kategorie SPUO.

Tabulka č. 2. uvádí, jakým způsobem je upraveno zadání didaktického testu z českého jazyka žákům s SPUO dle jednotlivých kategorií.

Tabulka č. 3 uvádí, jak jsou žákům s SPUO přizpůsobeny podmínky při písemné práci z mateřského jazyka.

V tabulce č. 4 jsou uvedeny informace o přizpůsobení podmínek ústní zkoušky pro žáky zařazené do kategorie SPUO.

Možné interpretace pokynů:

Úprava testového sešitu v didaktickém testu znamená, že text je zarovnán z levé strany, je užíváno většího typu písma (13 b), delší úkoly jsou rozčleněny na kratší celky.

⁵ Srov. <http://www.cermat.cz>

Obsahová stránka: v textech jsou změněny úkoly, které jsou založeny na vnímání skrytých významů (slovních hříček), úlohy, které mohou mít pro žáka s postižením silný emocionální náboj, jsou nahrazovány či upravovány.

Úprava zadání: Žáci skupiny 3 mají v testových sešitech některé formulace zadání zjednodušeny, popř. u některých otázek mají uvedena synonyma pro lepší pochopení úkolu.

Kompenzační pomůcky doporučené poradenským zařízením, patří mezi ně např. též Slovník synonym apod.

Doba psaní písemné práce i zodpovězení otázek didaktického testu je žákům 1. skupiny prodloužena o 25 %, žákům 2. skupiny o 50 % a žákům třetí skupiny dokonce o 100 %, toto prodloužení času platí i u ústní zkoušky, avšak vztahuje se pouze k přípravě, samotná ústní zkouška trvá (stejně jako u žáků intaktních) maximálně 15 minut.

Asistent: z hlediska speciálně pedagogického je velmi pozitivní, že nová maturitní zkouška pracuje též s **pojmem asistent**. Žáci kategorie SPUO 3 – mají možnost využít asistenta, který vykonává různé funkce, např. činnost zapisovací; činnost motivační, popř. předčítá zadání úkolů. Asistent musí být řádně proškolen, v průběhu maturitní zkoušky musí dodržovat pravidla bezpečné maturity, takže nesmí provádět úkoly místo testovaného žáka, nesmí napovídat, naznačovat, komentovat chyby žáků atp. Asistent také respektuje žákovo rozhodnutí, které úkoly bude řešit. V případě, že asistent zjistí podvodné chování žáka, nemá povinnost takového jednání hlásit členům zkušební komise nebo zadavateli písemné práce či didaktického testu.

2.3.5 Reflexe nové maturitní zkoušky z pohledu středoškolského učitele

Idea jednotné maturitní zkoušky je jistě chvályhodná, avšak skutečnost, že od roku 1999 prakticky doposud nedošlo k definitivním rozhodnutím, je politováníhodná.

Od školního roku 2012/13 se přestalo pracovat se dvěma úrovněmi maturitní zkoušky – základní a vyšší. V hodnocení písemných prací z češtiny se každý rok postupovalo jinak. Nejdříve měli slohovou práci hodnotit nezávisle na sobě dva hodnotitelé, kteří měli hledat shodu v bodovém hodnocení. Avšak z finančních důvodů nakonec hodnotil pouze jeden učitel. Ve školním roce

2011/12 bylo hodnocení písemných prací předáno tzv. kalibrovaným hodnotitelům, tedy speciálně vyškoleným učitelům z jiných škol. Poté, co došlo k tomu, že mnozí byli externími hodnotiteli hodnoceni nedostatečně, vrátilo se hodnocení písemné práce z češtiny do škol (písemné práce z cizích jazyků však nadále hodnotí kalibrovaní učitelé z cizích škol). Hodnoticí tabulky hodnocení písemné práce z českého jazyka vyšly již ve třetí verzi. Z těchto důvodů je poněkud nesnadné jednotně žáky připravovat, neboť nikdo neví, k jakým změnám dojde v příštích letech. Jako jeden paradox uvádíme to, že do roku 2010/11 se tvrdilo, že ve slohové práci není možné hodnotit invenci, v roce 2011/12 se invence hodnotila, ve školním roce 2012/13 se pracuje s pojmy průměrná práce a nadprůměrná práce. V roce 2012/13 došlo také ke změně v rozsahu slohové práce z češtiny z minimálně 200 slov na 250 slov, slohová práce se již nepíše 60, ale 90 minut, žákům s dyslexií a jinými hendikepy je navyšován čas podle kategorie, do níž jsou zařazeni.

Souhlasíme s tvrzením, že má být pouze jedna úroveň maturitní zkoušky, ta by však měla být diferencovaná podle typu školy. Je přece ironické, když žák gymnázia, který studuje 4–5 hodin češtiny týdně skládá stejnou maturitní zkoušku (didaktický test a písemnou práci a má prokázat stejné znalosti při ústní zkoušce) jako žák SOU, který má v rozvrhu pouze 2 hodiny češtiny týdně. Vždyť gymnaziální vzdělání se stane „snazším“ než střední odborné za předpokladu, že také žáci odborných škol budou muset povinně maturovat ze 3 předmětů (češtiny, cizího jazyka a matematiky), o čemž se údajně také uvažuje. K těmto povinným předmětům budou muset maturovat z praxe a dalších (zpravidla 2) předmětů odborných. Gymnazista by tedy skládal stejnou maturitní zkoušku jako žák odborné školy ze 3 předmětů + 1 profilového a žák odborné školy ze 3 povinných předmětů + 3 profilových. Odborné školy na to mohou reagovat např. tím, že sníží počet profilových maturitních předmětů, a tak vlastně zahubí poslední zbytky skutečně „odborného“ školství. Navrhujeme, aby byla jednotná maturita, ale rozdělena podle typů škol SOU, SOŠ a G (jsme si vědomi, že takové členění není snadné vzhledem k legislativě, ale je to jedna z možností, jak učinit maturitní zkoušku skutečně spravedlivou).

Legislativně by se mělo ošetřit zvýšení normativu na žáky s SPU na SŠ, aby SŠ byly nuceny věnovat speciální péči žákům se specifickými vzdělávacími potřebami.



Otázky k zamyšlení

- 1) Domníváte se, že každý student učitelství by měl absolvovat povinný předmět základy speciální pedagogiky?
- 2) Domníváte se, že středoškolský učitel by měl mít zajištěno speciální vzdělání v oblasti specifických poruch učení?
- 3) Jakým způsobem byste začlenili „reedukační či kompenzační“ hodiny pro žáky s dyslexií v současné době do vzdělávacích programů SŠ?
- 4) Myslíte si, že by žáci s logopedickými vadami (balbuties) měli mít navýšen časový limit při ústní zkoušce, nebo je dostačující současných 15 minut? Svá tvrzení zdůvodněte.
- 5) Znáte zařízení, která zajišťují další vzdělávání učitelů?

*Dyslexie-
problém
světový*

2.4 Dyslexie je problémem světovým

Pro ilustraci uvádím nejdůležitější závěry posledních výzkumů v USA, které zaznamenávají 15 % populace s diagnózou SPU, z toho 75 – 80 % s diagnostikovanou dyslexií, 60 % dospělých špatných čtenářů má nediodagnostikovanou nebo neléčenou poruchu učení. I kompenzovaní dospělí dyslektici vykazují měřitelné obtíže.

Další zajímavé proudy v práci s dospělými dyslektiky prezentuje O. Zelinková, která se spolu s L. Krejčovou a Z. Pospíšilovou zapojila do Projektu DYS-Learn. (podrobněji Zelinková, 2010 s. 18-25).

*Projekt
DYS-Learn*

Ukázky

Holandsko

Holandsko – společnost Equisto: Zabývá se koučováním zaměstnanců.

Diagnostické závěry zahrnují také úroveň porozumění čtenému a popisují snížené čtenářské zkušenosti, které mají dopad na rozvoj slovní zásoby a znalostí a vědomostí obecně.

Postup: od snahy po reedukaci k hledání toho, co člověk umí.

Programy prevence, reedukace a terapie nejsou pro všechny stejně úspěšné. Individuálním diagnostickým závěrům odpovídají individuální reedukační a terapeutické procesy.

Koučování není zaměřeno na jednu oblast (např. na dyslexii a obtíže s ní spojené), ale na celou osobnost, na všechny obtíže, které se objevily (traumata z dětství, cíle do budoucnosti, profesní kariéra). Nácvik dovedností zahrnuje nejen čtení, ale též plánování vlastních aktivit, sebehodnocení, stimulování užitečných strategií jednání, získávání sebedůvěry.

Společnost Equisto provádí komplexní profesní diagnostiku, na ni navazuje trénink – tematické okruhy: Co je mým největším problémem? Co s ním mohu dělat? – Jak požádat o pomoc? – Rozvíjení dovedností nutných v každodenním životě. – Utváření návyků optimální komunikace. – Nácvik čtení a psaní.

V Holandsku pracuje Společnost dospělých s dyslexií.

Turecko. Povědomí o dyslexii nemají, dyslexií se zabývají psychiatři. Vyhledávají dospělé s dyslexií a prostřednictvím jejich autobiografií seznamují veřejnost s podstatou projevy poruchy.

Turecko

Finsko. Označení pro SPU – ti, kteří se učí odlišně. Speciální vzdělání zajištěno, v roce 2001 vznikla společnost Finder.

Finsko

Aktivita „Autobus“, která představuje návštěvu 448 měst ve Finsku s cílem šířit informace o obtížích v učení. V roce 2004 – 2008 založena „Centra odlišně se učících“ a „Linky důvěry pro dospělé“.

Norsko. Precizně vybudovaný systém vzdělávání dospělých, který je dotován ze státního rozpočtu. Po celé zemi existují centra, na která se dospělí obracejí o pomoc včetně dospělých s dyslexií. Rovněž „Norská dyslektická asociace“ je finančně podporována státem.

Norsko

Švédsko. Vyspělá země v oblasti výzkumu a aplikace poznatků o dyslexii do praxe. Existuje „Švédská dyslektická společnost“, „Společnost pro čtení a psaní“, „Švédská rada pro výzkum.“

Švédsko

Vybrané ukázky směřovaly do zemí, kam naši studenti odjíždějí na stáže a jejich studenti k nám (Erasmus).

Situace u nás – dospělí dyslektici dávají o sobě vědět

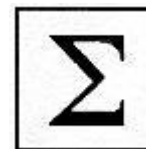
(Vybráno ze seminárních prací studentů Ostravské univerzity v Ostravě v letech 2000 – 2010)

V současné době sami dospělí jedinci s SPU poskytují své zážitky a zkušenosti širší odborné veřejnosti (D. Rýdlová, 2010). Upozorňují na to, že dyslexie není jen o čtení a o čtení s porozuměním, ale také o neschopnosti písemnou formou vyjádřit své myšlenky. Tedy dyslexie a s ní ruku v ruce dysortografie. Nedostatečné zpracování informací z textu a pochopení obsahu čteného je často doprovázeno traumaty z dětství, kdy se spolužáci čtením dyslektika *dobře bavili*. Do popředí obrazu diagnózy *dyslexie* vystupují neúspěchy při orientaci v prostoru, v číselné řadě, v čase, při organizaci vlastní práce. Oslabená krátkodobá paměť přináší obtíže jako například zapamatovat si krátká sdělení, jména, pokyny. Komunikace je poznamenána selháváním při vybavování pojmů, nápadným přebíháním z jednoho tématu k druhému, může být ovlivněna artikulační neobratností. Postižení zrakové percepce nese s sebou například problém v zachycení detailů, tvarů odlišných podle osy vertikální a horizontální. Snížená schopnost provádět více úkonů současně si žádá větší časovou dotaci. Souběžně s výčtem pouze některých projevů nelze opomenout emoční potíže a často stálým neúspěchem poničené sebevědomí.

Z výpovědí dospělých dyslektiků, kteří ukončili střední školu, vyplynulo, že byli považováni za žáky s nižší inteligencí, jejich zájem o studium na střední škole byl zpochybňován. Studijní výkony byly ovlivňovány strachem, ve srovnání s ostatními vrstevníky byla jejich příprava na výuku časově náročnější. Někteří začínali v oborech učňovských, poté studovali obor maturitní. Při studiu jim pomohlo, když poznali své silné stránky a uvažovali, co by o nich měli vědět jejich vrstevníci, v čem *jsou dobří*. Místo do knihovny docházeli na semináře a přednášky, které se vztahovaly k probírané látce a byly pořádány různými organizacemi nebo vyhledávali situace, při kterých si v podstatě vědomosti doplňovali.

Asi se máme od dyslektiků čemu učit!

Shrnutí kapitoly



Vysvětlili jsme si pojem dyslexie, a abychom lépe porozuměli jedincům s dyslexií, zamysleli jsme se nad samou podstatou čtení.

Pro ilustraci péče o děti, dospívající a dospělé s dyslexií jsem zvolila několik údajů ze Severomoravského kraje z let 1971 – 1987.⁶ Po prostudování textu a jeho porovnáním s výkonovými ukazateli od r. 2009 ze *Statistické ročenky ve školství*⁷ mi dáte jistě za pravdu, že v té době k rozvoji péče o děti s SPU docházelo. Znovu opakuji, že to bylo v lidech, v jejich tvrdohlavosti a víře, že odvádějí dobrou práci.

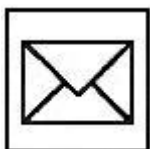
Aktuálním tématem jsou státní maturity a já se ptám, jak se studenty s diagnostikovanou dyslexií? Odpověď jsem hledala u našich studentů kombinovaného studia učitelství, rozšiřujícího studia výchovného poradenství a u svých bývalých studentů. Nechte se inspirovat možnostmi asistence v průběhu vysokoškolského studia, formami přípravy k maturitní zkoušce, jejím průběhem.

Přesvědčili jsme se, že dyslexie není jen o snížené schopnosti naučit se číst s porozuměním, ale dotýká se nedostatečně rozvinutého zrakového a sluchového vnímání, pravo – levé a prostorové orientace, řeči a komunikace, fonemického sluchu, koncentrace pozornosti, paměti. Připomínáme automatizaci poznatků a praktických dovedností pro život důležitých, které provádíme bez výrazného soustředění, organizaci času, schopnost vyjmenovat si priority a jejich pořadí. Stejně tak věnujeme pozornost sekvenční analýze aktivit, které postihují dělení celku na části podle předem určeného pořadí. U dyslektiků se setkáváme s projevy dyspraxie, které se projevují nedostatečně zvládnutou koordinací pohybů jemné a hrubé motoriky.

Zajímavé proudy v práci s dospělými jsou předznamenány ukázkami z Projektu DYS-Learn. Citovaná literatura vám podá informace v rozsahu i obsahu ucelenější a podnětné.

⁶) V odborných publikacích se Ostrava moc necitovala. Je to chyba i na naší straně, málo jsme se prezentovali.

⁷) <http://www.uiv.cz> Ústav pro informace ve vzdělávání Statistická ročenka ve školství – výkonové



Korespondenční úkol:

1. Zvolte si jeden z projevů dyslexie a objasněte jej na praktickém případě. Věcně, stručně, odborně přesvědčivě.

3 Dyslektikem i v dospělém věku

V této kapitole se dozvíte:

- Jak dospělým zasahuje dyslexie do života.
- Které strategie jim umožnily do značné míry jejich nedostatky kompenzovat.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- identifikovat projevy dyslexie od počátku školní docházky do dospělosti,
- popsat přetrvávající projevy v oblasti čtení, psaní, pravopisu u dospělých s dyslexií,
- v jednotlivých případech se pokusit o objasnění příčiny dyslexie,
- charakterizovat emoční problémy a zachytit sociální aspekty dyslexie v dospělosti,
- identifikovat kladné vlastnosti, vystopovat rezervy, které by dospělé s dyslexií oslovily.

Klíčová slova kapitoly: dyslexie v dospělosti, strategie učení se, sociální aspekty, emoční potíže, etiologie.

Průvodce studiem

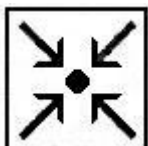
Seznámíme se s příběhy osob, kterým do života vstoupila dyslexie. Budou rozmanitých profesí a zkušeností. Někdy zaznamenejme výpovědi jejich rodičů, kteří požádali o pomoc. Pokusíme se o analýzu skutečných událostí v životě těch, kteří o svých potížích dokázali otevřeně hovořit a se zveřejnění „svých příběhů“ souhlasili. V této kapitole nevymezují dobu předpokládaného studia. V předcházejících kapitolách jsou uložena fakta, která byste měli znát. I zde je tomu také tak, ale ve větší míře jsou zastoupeny činnosti, které by vás přivedly k tvůrčí práci. Bude záležet na vaší motivaci a chuti problémy řešit.



3.1 Jsem dyslektik a dysgrafik a dysortografik a ...

Dyslexie, jak jsme si ji představili v předcházejících kapitolách, je stálým problémem. Nešíří se epidemicky, ale při celkově vyšší úrovni vzdělání je

dyslexie nápadnější a závažnější poruchou než kdykoli dříve (to už vyslovil Z. Matějček před 38 léty). O těžkých chvílích dyslektiků se dovídáme mnohem později, nejčastěji v době jejich dospělosti. Vnímavý posluchač chápe jejich pochybnosti o sobě samých, rozumí útěku k činnostem, ve kterých se cítili být neohroženi. Ocenění si odnášejí chápaví rodiče, kteří při opakovaných nezdarech uměli říci „nevadí, ale nevzdávej to!“ Ti, kteří se *nevzdali*, oceňují své učitelé, kteří pochopili, že porozumění je prvním stupněm pomoci.



Dovolte mi citovat úryvek z útlé knížky D. Rýdlové „*Dyslexie, smutek, mindráky a já*“⁸

„...*Na jedné přednášce pro učitele o dyslexii jsem řekla, že jsem také dyslektička a že na toto téma můžeme otevřeně hovořit. A učitelky zaryly pohledy do lavic a nastalo trapné mlčení. Pak mi v soukromí jedna kantorka poradila, že ve školství mám používat titul, protože jsem inženýrka, a nemám se veřejně ztrapňovat, že jsem dyslektik.*

Za prvé jsem se pořádně naštvála. Za druhé jsem napsala do NOVY a přihlásila se s dyslexií do pořadu TABU. A za třetí jsem začala psát i nahlas mluvit nejen o dyslexii. Podnítil mě k tomu stoh velmi pozitivních a pochvalných dopisů, které jsem po vystoupení v Tabu dostala od televizních diváků.

Jsem dyslektička, ale nejsem jenom dyslektička. Jsem také máma a žena a člověk. Jsem také specialistka a novátorka. Zabývám se vývojem učebních pomůcek a metod pro děti s dyslexií a jejich zaváděním do praxe. Dotýkají se mě různé životní starosti i radosti, běžné i mimořádné. V této knize povídek se specifickými způsoby dotýkám dyslexie, smutku a mindráků.

Vaše DYS-BABA (dyslektická bába)

*Jména
„slavných
dyslektiků“*

Literární, ale i živá zkušenost poskytuje dostatek příběhů skutečných osob, kterým do života vstupuje dyslexie. Často se tak můžeme setkat s osudy

⁸ Autorka se podepisuje Dagmar DYS-BABA Rýdlová. Podtext: Vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí. Chomutov: IDEAS ADVERTISING s.r.o.

„velkých dyslektiků“, jimž byla v jejich dětském věku určena „oslovská lavice“ nebo byli pro svůj nezáměr o dění ve třídě odsunuti do kouta.

Ve společenství s předznamenáním dyslexie jsou mezi jinými nejmocnější tohoto světa, korunované hlavy, politici, lidé vědy, učitelé, umělci, lidé velkého byznysu, finančníci... Všechno osobnosti, o jejichž přínosu společnosti dnes nikdo nepochybuje. Agata Christie, třetí nejvyhledávanější autorka na světě, měla značné obtíže se zvládnutím čtení a psaní. Hans Christian Andersen, jeden z největších klasiků dětské literatury říkal: „*Jazyku učím se s těžkostmi, gramatika, která je základem, cení na mě zuby jako škaredý kostlivec, cítí moji slabost a to mi bere víru.*“ Giacomo Puccini musel celý život mimo jiné dokazovat, že za jeho „pobuřující“ rukopisnou partiturou se ukrývá „věčná hudba“. O Georgi Bushovi a jeho neologismech se stále častěji hovoří ve spojitosti s dyslexií. Henryk Sienkiewicz u přijímacích zkoušek z mateřského jazyka dosáhl pouze dostatečného hodnocení. Winston Churchill s ironií sobě vlastní objasňoval, že díky svým výsledkům a nutnosti stálého opakování téhož nakonec předstihl ty nejlepší. Thomas Alva Edison zahájil školní výuku teprve v osmi letech a již po třech dnech učitelé rodičům sdělili, že z něj nic nebude – základy vzdělání získal díky své matce. Britská princezna Beatrice, vnučka britské královny Alžběty II., veřejně přiznala, že už od šesti let trpí dyslexií a dysgrafií. Švédská korunní princezna Victorie uvedla, že nejtěžší to bylo ve škole, když zjistila, že je dyslektička. Říká: „*Je to stálý boj. Snažím se vzdělávat jinak, například v diskusích, na stážích,...*“ Mezi představitele show-businessu, kteří mají těžkosti se čtením a psaním, patří rovněž Tom Cruise a Whoopi Goldberg. (Nikelová, Swierkoszová, 2009.)

Někdy si myslím, že rčení „život tropí hlouposti“ je dyslektikům vlastní. Jedna z mých středoškolských klientek, studentka střední školy chemické, v tištěném textu slovo *molekula* při čtení tvrdošíjně zaměňovala za mekuolu.

Další dospělý klient neustále kličkoval mezi b-d a to jak ve čtení, tak i v psaní, ale bezchybně se orientoval ve svém jméně – Kubalák. Když se dostal do slepé uličky, napsal si na cokoliv své jméno a bylo vystaráno. Řešení v dospělosti poněkud zdlouhavé, ale jako „*záchranný pás*“ fungující.

*Česká
společnost
„Dyslexie“*

Akceptace specifických potřeb dospělých s dyslexií na pracovištích i v každodenním životě stojí v centru zájmu **České společnosti „DYSLEXIE“**
<http://www.czechdyskexia.cz>.

*DYS-
centrum
Praha*

Odborné publikace, metodické materiály (psací potřeby, pomůcky, počítačové programy) a vzdělávací akce nabízí **DYS-centrum Praha** –
<http://www.dyscentru.org>.

S platností od 1. července 2011 dochází ke sloučení tří přímo řízených organizací MŠMT: **Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP).**

Nástupnická organizace nese název **Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV)**. Národní ústav pro vzdělávání bude řešit otázky předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, včetně vzdělávání uměleckého a jazykového. Ústav se také bude zabývat pedagogicko-psychologickým, speciálně pedagogickým, výchovným a kariérovým poradenstvím ve školství.

Webová stránka <http://www.nuv.cz> bude v období od 1. 7. – 31. 12. 2011 funkční ve stávající podobě.

*Institut
pedagogicko-
psychologického
poradenství*

IPPP ČR: Soustřeďuje a zpracovává informace o službách pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického, výchovného a kariérového poradenství ve školství; * provádí analýzy a průzkumy související s poskytováním poradenských služeb a s pedagogicko-psychologickými aspekty vzdělávání; * vytváří koncepce vyplývající z potřeb MŠMT v oblasti poradenských služeb; * organizuje aktivity dalšího vzdělávání odborných pracovníků poskytujících služby poradenství ve školství; * zabezpečuje přenos odborných informací z oblasti poradenství ve školství; * připravuje a vydává metodické publikace a informační materiály z oblasti poradenství ve školství.
<http://www.ippp.cz>

Doporučuji:

- **Dotazník stylu učení (LEARNING STYLE, INVENTORY-LSI)**

R. Dunnová, K. Dunn, G. E. Prince. Český překlad V. Slavík, J. Mareš Praha: IPPP ČR, 2004.

Dotazník zjišťující, jak se žáci 3. – 12. ročníku školní docházky nejraději učí. Lze jej tedy použít na školách středních.

- **Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob.** P. Cimlerová, D. Pokorná, E. Chalupová. Praha: IPPP ČR, 2007.

Rozvojové programy:

- **„Já na to mám!“
Program rozvoje učebních strategií pro středoškoláky s dyslexií
PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.
Mgr. et. Bc. Zuzana Pospíšilová**

Textová nabídka v příloze č. 2

- **Kompetence absolventů Ostravské univerzity zaměřené na rovnost příležitostí na trhu práce**

Identifikace projektu: Reg. číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/15.0456

Název projektu: Kompetence absolventů OU zaměřené na rovnost příležitostí na trhu práce. Zkrácený název projektu: KARP

Anotace projektu v příloze č. 3

3.2 Příběhy – kazuistický seminář

Máme před sebou 3 případové studie – kazuistiky, na jejichž autorství se podíleli více či méně hlavní aktéři příběhu a autorka textu. Naším společným úkolem bude každý text analyzovat tak, abychom:

- postihli projevy dyslexie a s ní spojené problémy od počátku školní docházky do dospělosti,
- popsali přetrvávající projevy poruchy čtení, psaní, pravopisu u dospělých s dyslexií,

- v jednotlivých přípězích se pokusili o objasnění příčiny dyslexie,
- rozpoznali a charakterizovali emoční problémy a zachytili sociální aspekty dyslexie v dospělosti,
- identifikovat kladné vlastnosti, vystopovali rezervy, které by dospělé s dyslexií oslovily.



Jak budeme postupovat?

- Zachytíme podstatné anamnestické údaje z rodinné, vývojové a výchovné anamnézy. Hledáme doplňující fakta.
- Pracujeme s diagnostikou čtení: analýza chyb, úroveň porozumění čtení, chybovost, rychlost čtení, stupeň čtenářských dovedností.
- Etiologie poruchy – vyhledáváme příčiny dyslexie.
- Dospělost: jak jsem se naučil žít s dyslexií – emoční problémy a sociální aspekty.
- Strategie užívané dospělými.

Zachytíme podstatné anamnestické údaje z rodinné, vývojové a výchovné anamnézy. Hledáme doplňující fakta: Jaký byl nástup dítěte do školy? Těšilo se, netěšilo? Jak se ve škole přizpůsobovalo? Byly nějaké obtíže? Jak dlouho, jaké. Než nastoupilo do školy, zdálo se normálně vyspělé? V čem bylo proti druhým pořád napřed a v čem snad trochu pozadu? Mělo v předškolním věku zájem o knížky? Mělo rádo obrázky? Pohádky? Vypravování rodičů? Předčítali jste mu? Dívalo se raději na televizi? Pouštěli jste mu nahrávky pohádek? Jak se učilo básničkám? Pochopilo, že se v básničkách a písničkách slova rýmují? Dovedlo chápat slovní hříčky, vtípy, líbila se mu legrační vyprávění? Hrál rádo slovní fotbal? Pexeso? Kdy začaly potíže se čtením a jak se projevovaly? V čem spatřovali rodiče hlavní příčinu? Byli často bezradní? Kdo nejvíce pomáhal? Zachytili jste koníčky v dětství?

Oblasti kvalitativní diagnostiky čtení: Nepůjde o ojedinělý výskyt uvedených symptomů, ale častý, navržená opatření se mįjela účinkem.

Co sleduji? Nepoznává dosud všechna písmena (je nejistý, vzpomíná, hádá). Chyby jsou lokalizovány do určité části slova (začátek, střed, konec). Chyby

z artikulační nejistoty (některá slova nemůže vyslovit, jakoby šlo o jazykolamy, komolí je).

Zaměňuje písmena tvarově blízka: písmena zrcadlová (b-d-p, a-e, t-j.), písmena tvarově podobná, lišící se v detailu (m-n, k-h, E-F, L-T,c-o,...). Zaměňuje samohlásky. Zaměňuje písmena značící souhlásky zvukově blízké (párové znělé-neznělé např.: t-d, š-ž). Dopouští se inverze: písmen ve slabice (šel-les, mez-zem), slabiky ve slově (maso-samo, Lída-dali), vzájemná kombinace obou případů. Zaznamenáváme kontaminace (splývání slov, příklad: Podej mi ponožku. – Podepož.). Vynechávky (vynechává písmena, slabiky, celá slova). Přidávky: vkládá samohlásky do souhláskových skupin (trdlo -terdelo), přidává celá slova.

Vztah ke smyslu čteného: neřídí se smyslem (proud nesmyslných slabik a slov), částečně se řídí, ale chyby neopravuje, dohaduje se podle smyslu čteného textu, dohaduje se podle smyslu a zaměňuje pouze některá slova (nejčastěji pomocná slova, předložky, zájmena, spojky). Jistotu či nápadnou nejistotu a těžkosti v syntéze písmen ve slabiku a slabik ve slovech. Pomocné mechanismy při čtení: dvojitě čtení, čte zpěvavě, čte trhaně, vrací se, opravuje se.

Úroveň porozumění je odstupňována takto: porozumění slov, porozumění vnitřně větným vztahům, identifikace makrostruktury textu.

V důsledku nepřesného čtení se mohou objevit **nepřesnosti a nedostatky**, které můžeme takto odstupňovat: dějové souvislosti chápe s menšími odchylkami, zachytí podstatné části nebo nějaký úsek, o ději nemá spolehlivou představu, nezachytí spojitosti, neporozumí.

*formulace
úrovně
porozumění
čtenému*

Budou nás zajímat údaje o chybovosti při čtení, rychlost čtení a stupeň vývoje čtenářských návyků.

Vyhledáváme příčiny dyslexie. Zajímá nás: fonologická složka jazyka, silný genetický základ, dynamika vývoje a souhra hemisfér, poškození mozku v těhotenství, při porodu.

*Etiologie
poruchy*

Dospělost: jak jsem se naučil žít s dyslexií – emoční problémy a sociální aspekty. Prvním krokem dospělého je přijmout fakt, že mám poruchu učení.

*Emoční
problémy,
sociální
aspekty*

Rozhodnutí, zda informovat o poruše své nadřízené, kolegy je věcí soukromou. Ale jak řešili tuto skutečnost ve vztahu k partnerovi? Pátrali, zda jejich rodiče nebo někdo z příbuzenstva netrpěl také dyslexií či jinou specifickou poruchou učení? Jaké je jejich sebehodnocení? Podceňují se nebo přeceňují se? Znají své silné stránky? Jsou zvýšeně citliví? Úzkostní? Reagují často agresí?

Strategie
učení

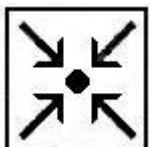
Které strategie učení se a chování užívají dospělí? Jak využívají paměť? Naučili se číst odhadem pomocí kontextu? Využívají pomůcky? Zachovávají tradice a rituály? Využívají myšlenkové mapy? Jaký životní rytmus je pro ně základem spokojenosti, pohody? Jak volili povolání?

Moudrostí obdaření dospělí s dyslexií mi říkají, že „je třeba něco dělat!“ A to hned a za každých okolností.

Seznámila jsem vás se způsobem, jak zmapovat příběh dospělého s dyslexií a výpověď matky dvou problémových synů. V seminářích budeme společně usilovat o zpracování dalších nových příběhů.

Neobávejte se, materiálu budete mít dost.

3.2.1 Nekonečný příběh soužití s nepoddajnými písmeny



Odborné semináře jsou mezi jinými také vyhledávanou příležitostí setkat se s kolegy, s jejich jedinečnými zkušenostmi, s novými poznatky, s inspirativními názory a podněty, ale také s těmi, se kterými jste spojeni mnoha společnými problémy a zájmy. Ne vždy je programové schéma těchto setkání předvídatelné. Vždy však lze očekávat při vystoupeních něco nového a přínosného. Přesto to jedno jediné nedokážu z paměti vymazat pro jeho neopakovatelnost.

Dodnes si naprosto přesně vybavuji nejen obsah vystoupení a intonaci hlasu přednášejícího kolegy, o kterém je tento příběh, mám také stále před očima proměny výrazu tváře a vnějších reakcí přítomných. V úvodu Petr (tak se referující kolega jmenoval) citoval slova jedné personalistky adresovaná psychologovi: „*Není dyslexie nakažlivá choroba - můžeme chlapce přijmout do učebního poměru bez rizika...?*“. Tím ještě naši pozornost nijak mimořádně neupoutal. Každý z nás se přece v praxi mnohokrát setkal s udivující nízkou

mírou povědomí veřejnosti o dyslexii. A to především u té její části, u které by jistý rozsah vzhledu měl být předpokládánou samozřejmostí. Ticho, které zavládlo po prvních větách, bylo přece jen dost nezvyklé. Bylo zřejmé, že je nevyvolaly úvodní anamnestické údaje, případně nečekaná obsahová nápaditost následujících slov. Výstižnější by bylo označit to ticho jako výraz rozpaků ze zřetelného souboje přednášejícího s reprodukcí připraveného textu. Hodnou chvíli všem trvalo, než jsme pochopili, že nejsme seznamováni s obvyklým nálezem jednoho anonymního klienta.

Musel uplynout jistý čas, než jsme konečně poznali, že jsme účastni jedinečné osobní výpovědi s příznačným označením „*Sebereflexe dyslektika*“. Od toho okamžiku předkládaná sdělení získala povahu naléhavosti a zejména pro nás mimořádnou vypovídací hodnotu. Postupně jsme se seznamovali se všemi obtížemi a překážkami na cestě až k jeho současné akademické hodnotě. Mnohé skutečnosti jsme slyšeli již dříve, nikdy však v takových souvislostech.

Petr nenavštěvoval jesle ani školku, pravidelnou školní docházku zahájil s ohledem na datum svého narození s ročním zpožděním. Ve škole se nedokázal soustředit po celou vyučovací jednotku, projevoval značné příznaky pracovní nezralosti a ve vztahu ke školnímu prostředí jistou *sociální plachost*. Záhy se u něj vyvinul negativní vztah vůči škole a také tendence *sabotovat* školní docházku (ranní nevolnosti, bolesti břicha, zvracení...). Pedopsychiatrické vyšetření nedalo jednoznačný zřetelný klinický obraz skutečných potíží. Na konci prvního ročníku neznal probíraná písmena, nedokázal je spojovat do slabik, čtení bylo *prakticky nemožné*. Texty se učil poslechem z paměti a tato lest byla prozrazena až ve chvíli, kdy bezchybně četl, avšak z knihy obrácené vzhůru nohama (dvojstrana totiž neobsahovala ilustrace – spolehlivou pomůcku ke správnému „postavení“ knihy). Vysokoškolsky vzdělaným rodičům, znalým několik jazyků, připravil dokonalý šok. Hlasité čtení před spolužáky ve třídě patřilo mezi Petrovy nejproblematičtější školní chvíle a urychlilo jeho osobní *čtenářskou katastrofu*. Postupně si vytvářel svůj jedinečný osobitý svět s nezvykle bohatou představivostí a pamětí, kompenzující neschopnost odpovídajícím způsobem

číst a psát. V období mladšího školního věku se objevily, jako důsledek mimořádných obtíží ve vyrovnávání se s nároky školy, svéhlavost, hašteřivost, opoziční tendence, důkladná analýza autorit a také jimi předkládaných pravidel.

V křesťansky založené rodině se ukázala být problémem výuka katechismu – přinesla nejen čtení textů, ale k víře byly předkládány myšlenkové celky, které očividně kladly odpor Petrově rozumovým schopnostem. U nepovinného jazyka německého to dopadlo tak, že matka (profesorka němčiny) musela záhy rezignovat na možnost zvládnout se synem jedinečný jazyk Johana Wolfganga Goetha. Ostatně – cizí jazyky zůstávají dodnes mimořádnou *překážkou globálního studia*. Když mu nepoddajná písmenka ztěžovala během hlasitého čtení jejich pochopení, rozhodl se číst jen tak pro sebe, pro vlastní potěšení. Četba kompletního Tarzana mu trvala bezmála celou povinnou školní docházku. V téže době však pro sebe objevil kouzlo poezie – verše jsou kratší, *pocitově plnější*, s ambivalentní nabídkou vlastních významů a interpretací. Postupně si pootevřel přístup ke světu, v němž text vyvolával představy dějů, písmena se prolínala s „pohyblivými“ obrázky. A jejich součástí se stal malý chlapec. Čtení nabylo podobu *zakázaného ovoce na opuštěném místě zahrady*, které přinášelo potěšení, bez nějž bylo *další školské vzdělání nemyslitelné*.

Studium na střední škole vneslo do jeho života *nebezpečí sociálního debaklu ve čtení a psaní sice menší*, ale také s důsledky o mnoho tvrdšími. Ne vždy bylo možné se vyhnout ztrapnění před spolužačkami – té nejhůře snášené součásti kritického hodnocení Petrova hlasitého čtení. A v diktátech a slohových pracích měl jen nepatrnou možnost omezit, případně přehlížet záplavu červeně v opravách a zejména v klasifikaci. Červený vykřičník a dvakrát červeně podtržený chybný zápis a zejména svislá čára přes dva řádky důrazně upozorňovali na pochybnosti o vzdělávacích možnostech studenta Petra. Recitace a zčásti také slohové práce přinášely alespoň nějakou naději *na přežití jazykové výuky*. Ve všech vyučovacích předmětech nepřetržitě narůstal počet stran textu ke studiu, přesněji k přečtení, zejména *nevypočitatelnou se stala dříve oblíbená matematika a fyzika* doprovázené množstvím slov, termínů, pouček a definic. Petr postrádal dostatečnou rychlost čtení a v konečném

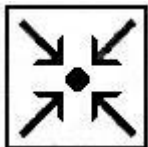
důsledku toho spotřebovalo seznámení se zadáním většinu času určeného k řešení úloh. Klasifikace se jako na houpačce pohybovala v širokém rozpětí výborný až nedostatečný, aniž si vyučující dokázali logicky takový rozptyl vysvětlit.

Vysoká škola se svou jistou autonomií akademických svobod dala Petrovi možnost maskovat a skrývat dyslexii dovedněji a úspěšněji. Nikým nebyl nucen číst před ostatními hlasitě, o konečnou úpravu seminárních prací se postaraly solidární kolegyně. Co je v takovém prostředí důležité – jeho vytrvalý zájem o knihy a jejich stálé studium byli k jeho užitku interpretováni jako výraz studijního zaujetí, houževnatosti a píce. Pravda byla někde jinde – *jednalo se o prostý boj o přežití*. Zejména u státních závěrečných zkoušek s metry povinné a doporučené literatury, s nutností obratně převést při zkoušce cizího jazyka vše na reprodukci pamětně naučeného s minimálním podílem čtení a překladu cizojazyčného textu.

Práce vysokoškolského učitele a dyslektika v jedné osobě představuje *značně nevyrovnanou, nesourodou činnost* s povinnostmi trvale zvládat osvojení si zvyšujícího se množství informací neustále se dynamicky rozvíjejících vědních disciplin. Většina potřebných informací je uložena v odborných textech a publikacích. V každém Petrově životním i profesním okamžiku je přítomno vědomí omezení daných jeho dyslexií. Obtížně se vyrovnává s názory některých svých studentů, *že dyslexie by měla být na střední škole a učebních oborech s maturitou překonanou minulostí*.

Závěr Petrova vystoupení byl přítomnými přijat s potleskem a není důvod ho nereprodukovat doslovně: *„Stálá přítomnost strachu žáka z nedostatku, jenž nemůže ovlivnit podle přání pedagoga, je zřejmě nejhorším handicapem studia na jakémkoli stupni vzdělávání. Jako ošklivá chiméra dětského strachu vystupuje odkudsi z odvátych vzpomínek nepříjemný pocit, který graduje při čtení krkolomných větných spojení a obtížných souhláskových skupin tohoto referátu.“*

3.2.2 Matčín souboj s dyslektiky na domácím hřišti ...



Příběh sourozenců Petra a Pavla jejich matka pojmenovala „...*můj domácí souboj s dyslektiky*...“ Chlapci se narodili s odstupem tří let do rodiny, která, jak se ukázalo, nebyla připravena na všechny komplikace spojené s výchovou synů. Srovnávání životních příběhů obou bratří s dětstvím jejich vrstevníků rodičům příliš často kladlo otázky po příčinách a důvodech jejich znepokojujících odlišností.

Starší z bratří – Petr přišel na svět klešťovým porodem a musel být kříšen. Další období po porodu u něj probíhalo bez komplikací. Chodit začal v jedenáctém měsíci života. Matka si záhy všimla jisté nemotornosti v chůzi – chlapec zakopával a nezvykle často padal. Neobratnost rukou nebyla nikterak významná a nestála by za zmínku - pokud bychom nepřikládali větší váhu Petrovu zjevnému nezájmu (?) o kreslení. Při lékařském vyšetření byl zjištěn funkční šelest (snad jako důsledek častých infekcí horních cest dýchacích), byl proto sledován kardiologickou poradnou a též vyšetřen na oddělení dětské neurologie. Závěr vyšetření: *syndrom motorické dyskoordinace a psychomotorické instability u dítěte s nadprůměrným intelektem s uplatněním četných raných rizik.*

Ta (rozuměj rizika) dostala zcela konkrétní podobu ve chvíli nástupu do první třídy základní školy. Aby co nejméně vyrušoval dalších třicet spolužáků, byl přesazen do poslední lavice (nejčastěji přezdívané „oslovské“) jako rušivý prvek třídy. Ani toto opatření však nezabránilo každodenním písemným stížnostem na jeho chování: „...*ruší ostatní žáky! ...neustále nevhodně vykřikuje! ...stále mu něco padá z lavice na podlahu! ...velmi mě rozzlobil!*...“ a desítky podobných poznámek. Komu byly učitelé vlastně adresovány? Rodiče ve snaze porozumět vyhledali pomoc dětské psycholožky a očekávali na závěr srozumitelný recept – jak na Petrovy problémy. Doporučená pravidla předpokládala především poučený vhled a přístup učitelky. V tomto ohledu byla snaha psycholožky neúspěšná. Jediným řešením v takovém případě byla změna školy. K tomu došlo v listopadu, přišel do třídy s podstatně menším počtem dětí a s učitelkou, která akceptovala Petrovy problémy. Velmi záhy se projevíly těžkosti písemného projevu – písmo bylo neúhledné, kostřbaté, s

roztřesenými liniemi, tempo psaní výrazně pomalé, s přetrvávajícím křečovitým držením psacího nástroje a s vynaložením zvýšeného úsilí. K tomu čtení bylo překotné, při čtení polykal koncovky, často si slova vymýšlel či domýšlel, čtený text postrádal kontrolu. Učitelka rodičům doporučila odborné vyšetření Pedagogickou psychologickou poradnou s vyslovením podezření na poruchu psaní s možností specifické vývojové poruchy učení.

Souhrnným závěrem vyšetření poradnou je konstatováno oslabení centrální nervové soustavy – lehká mozková dysfunkce. Odborné pracoviště potvrdilo zjištění intelektu v pásmu nadprůměru, ale také výkonnostní deficit v psaní s kvalitativními znaky specifické vývojové dyslexie, poruchu motorické složky psaní, překotné psychomotorické tempo, projevy psychomotorické instability na podkladě organického poškození mozku s dominujícími projevy LMD. Současně také velmi příznivý průběh vývoje intelektových schopností, vyhraněně nadprůměrnou aktuální intelektovou výkonnost a vyrovnanost ve verbálních a názorových složkách. Škole byl doporučen individuální přístup a zejména tolerance při hodnocení výkonu s respektováním pomalejšího Petrova osobního tempa a jeho neklidného chování.

Přes veškeré problémy a potíže měl Petr školu rád, učitelka jej zvládala, poskytovala mu dostatek možností k odpočinku (dokázala odhadnout chvíli k uvolnění, proběhnutí, potřebu okamžitého odpočinku vleže na koberci...), akceptovala nezbytné individuální tempo, podněcovala jeho aktivní účast a součinnost na životě kolektivu třídy.

V čase zaznamenávání tohoto příběhu Petr studuje čtvrtý ročník Střední průmyslové školy stavební, jeho písmo je i nadále neúhledné (ostatně píše převážně na PC), mnozí učitelé mu dávají k dispozici své učební texty ke kopírování. Přese všechno pravidelně a rád čte, studijní povinnosti zvládá. Má před maturitou a připravuje se ke studiu na Vysoké škole báňské – Technické univerzitě. V dětství plaval, hrál kopanou, a v současnosti hraje pátým rokem rugby (byl vybrán do výběru reprezentace České republiky).

Školní začátky nebyly obtížné jen pro Petra. Svě si užívala matka, na které ležela převážná část povinností spojených s péčí o Petra (otec byl a je

zaměstnán v náročném třisměnném provozu) a jak se ukazuje dále – nejen o něj. Příprava na vyučování synů byla především tvrdou zkouškou mateřské lásky, trpělivosti a tolerance, odhodlání, pevnosti nervové soustavy, systematickosti v nárocích... Občas si připomíná chvíle, kdy si doslova přisedla ruce, aby zabránila nejhoršímu a neodvolatelnému. Všechny starosti a pozornost se vyplatily v čase nástupu mladšího Pavla do první třídy. Petr byl tehdy žákem čtvrté třídy a vstoupil do období samostatné přípravy na vyučování, sice se stálou matčinou systematickou kontrolou, ale přece jen bez její přímé účasti.

U Petra přetrvává i nadále impulsivnost v jednání, občasné konflikty s okolím, potřeba zdůrazňované systematickosti, kontroly a motivace ke všem činnostem. Je zřejmé, že s ohledem na „osobní výbavu“, kterou si narozením do života přinesl, je dnes mladým mužem, který ví, co od života může očekávat.

Druhorozený Pavel měl být dítětem, které nebude obdařeno stejnými omezeními jako jeho starší bratr. Skutečnost ukázala, že šlo jen o přání, které ani zdaleka nebylo otcem myšlenky. Porodu provázela špatná rotace hlavičky, slabý ikterus, jinak už nic mimořádného, psychomotorický vývoj byl v normě. Mluvit začal později – ve dvou letech a především špatně. Navštěvoval proto logopedickou třídu mateřské školy. Trpěl častými onemocněními horních cest dýchacích, následně opakovaně pobýval v ozdravovnách. Byl živější, a proto na doporučení lékařky absolvoval vyšetření na dětské neurologii se závěrem VDT u LMD s pravostrannou pohybovou dysfunkcí (je levák...).

Pavel nastoupil v řádném termínu do první třídy stejné základní školy, kterou současně navštěvoval i starší Petr. V počátcích byla školní docházka bezproblémová, ke změnám došlo na konci prvního pololetí. Pavel začal zaostávat ve čtení. Matka neuměla rozlišit, zda čte špatně, protože nechce číst, případně nechce číst, protože mu čtení nejde. Na doporučení učitelky i on byl vyšetřen na Pedagogické psychologické poradně a ta u něj diagnostikuje dyslexii a dysgrafii, a také terén lehké mozkové dysfunkce.

Poučena zkušenostmi s Petrem požádala matka o zařazení mladšího syna do specializované třídy pro dyslektiky. Opakuje se znovu vše, čím si prošla už se starším Petrem. S jediným rozdílem, že po hodinách společné přípravy na školu s jedním, musela dohlížet na přípravu i druhého syna. Cennou pomocí jí v tomto období bylo to, co pro rodiče žáků dělala učitelka v dyslektické třídě – ukázkové hodiny s přiblížením metodiky práce s dětmi, s objasněním struktury domácí přípravy, s upozorněním na potřebu relaxace. Pavel byl díky mnoha okolnostem svědomitějším žákem než starší bratr, nosil pochvaly a po vyšetření ve čtvrté třídě bylo doporučeno přeřazení do pátého postupného ročníku školy. Jeho prospěch se výrazně zlepšil (v páté třídě samé jedničky), domácí příprava už nekladla na matku takové nároky jako v případě Petrově. Největší problém představovala výuka cizích jazyků (jak jinak – u obou...).

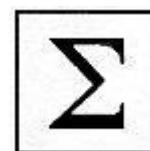
V současnosti Pavel studuje prvním rokem stejnou Střední průmyslovou školu stavební, s velmi dobrým hodnocením učiteli. Sportuje a ve vztahu ke svému prostředí je pubertákem stejně jako většina chlapců jeho věku. Dodnes čte nerad, jen se značným přemáháním...

Vše nasvědčuje tomu, že oba synové své matce v čase, kdy představujeme jejich příběhy, vracejí veškerou pozornost a péči, kterou jim v míře vrchovaté věnovala a dosud věnuje. Na počátku se matka často sama sebe ptala, proč zrovna ona musí s neposednými syny svádět ten každodenní namáhavý souboj. Dnes pro všechny aktéry většina dřívějších otázek postupně ztratila význam. Snad jen, že přirozeně poskytuje vysvětlení názvu neúplného příběhu jedné rodiny.

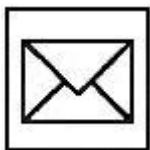
Shrnutí kapitoly

Máme k dispozici kazuistiku dospělého s dyslexií a výpověď matky dvou problémových synů. Vybaveni informacemi z předcházejících kapitol, samostudiem a motivovaní zájem se je pokusíte analyzovat podle daných problémových okruhů.

Součástí studijního textu je publikace: Swierkoszová, J. (ed) a studenti předmětu Aspekty dyslexie dospělých 2011/12, Ostrava: OU 2013. ISBN 978-80-7464-284-5.



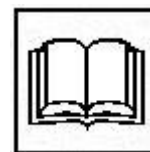
Děkuji vám, že jste dočetli do samého konce!



Korespondenční úkoly:

1. Zvolte si jeden problém z kontrolních úkolů, z otázek pro zájemce a vypracujte.
2. Vlastní interpretace příběhu.
3. Zvolte si téma dle vlastního výběru.

Formu zpracování si zvolte podle vlastního výběru: kazuistika, prezentace, kreslený příběh, fotodokumentace, ...



4 Citovaná a doporučená literatura

- BOGDANOWICZ, M. *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*. 1. vyd. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Clonek Polskiej Izby Książki, 2008. ISBN 978-83-7134-254-7.
- BOGDANOWICZ, M. *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Linea, 1994.
- ČERNÁ, M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999.
- DRNKOVÁ, Z. K nové definici poruch učení. In *Otázky defektologie*, 25, 1982/83, s. 125-127.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Základy speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: U JEP, 2007.
- FRANIOK, P. *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava: OU v Ostravě, 2003.
- HEVEROCH, A. O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti. In *Česká škola*, roč. 1904-05.
- KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, ISBN 80-7082-705-X.
- KOVÁŘOVÁ, R. Nadaný žák se specifickými poruchami učení. In: Mandžáková, S. (ed) *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra speciálnej pedagogiky, 2008. ISBN 978-80-8068-801-1.
- KOŠČ, L. *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: SPN, 1972.
- KOŠČ, L. *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: SPN, 1972.
- KREJČOVÁ, L. Deklarace za účinnější využití kapacity dospělých s dyslexií v pracovním procesu a v průběhu jejich dalšího vzdělávání. In: *Informace České společnosti „DYSLEXIE“ pro šk. rok 2009/2010*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. S. 22 – 26. ISBN 978-80-7311-113-7.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972.

- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 1993,1995. ISBN, 80-85787-27-X.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- NIKELOVÁ, K., SWIERKOSZOVÁ, J. *Příprava dětí a mladých lidí na vstup do samostatného života. Speciální vzdělávání*. Projekt č. CZ.1.07/1.2.10/11.0006. Řešitel Ostravská univerzita v Ostravě. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě 2009.
- NOVÁK, J. *Dyskalkulie specifické poruchy počítání*. Litomyšl: Augusta, 1997.
- NOVÁK, J. *Dyskalkulie metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Havlíčkův brod> Tobiáš, 2004.
- PIPEKOVÁ, J. a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a nápravy specifických poruch učení*. Praha:Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy v dětství a dospělosti*. Praha: Portál 2010, ISBN 978-80-7367-773-2.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, ISBN 80-71-69-773-7.
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- STĚBLOVÁ, M. Péče o žáky 2. stupně s poruchami čtení a psaní jako jedno z témat dalšího vzdělávání učitelů českého jazyka. In: 3. celostátní seminář “Optimalizace metod péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v systému výchovného poradenství”. Ostrava: Krajská pedagogicko psychologická poradna v Ostravě, Pedagogická společnost ČSAV-sekce výchovného poradenství, 1987.

- SWIERKOSZOVÁ, J., NOVÁK, J. Specifické poruchy učení. In Lechta, V a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Sdecitické boruchy umečí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005, 2008, 2010. ISBN 80-7368-042-4.
- SWIERKOSZOVÁ, J. Ohlédnutí za péčí o děti s vývojovými poruchami učení. In: *Sborník 20 let poradny*. Ostrava: KPPP v Ostravě, 1989.
- SWIERKOSZOVÁ, J. Notová dyslexie. In *Speciální pedagogika*, 2006, roč. 16, č. 3. Praha UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISSN 1211-2720.
- SWIERKOSZOVÁ, J. Note dyslexia. In *The New Educational Review*, 2006, Vol. 8, No.1. Toruň: Wydawnictwo Adam Marszalek, 2006. ISSN 1732-6729.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Aspekty dyslexie dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-006.
- SWIERKOSZOVÁ, J. (ed). *Nelehký život s dyslexií*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-284-5.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Aspekty dyslexie dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, vydání druhé, 2013. ISBN 978-80-7464-283-8.
- ŠTURMA, J. Vzpomínka na prof. Zdeňka Matějčka. In Kucharská, A. – Chalupová, E., ed. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 807178-131-2.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

- ZELINKOVÁ, O. Projekt dys-learn. In: *Informace České společnosti „DYSLEXIE“ pro školní rok 2010/2011*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN978-80-7311-117-5.
- ZELINKOVÁ, O. Fenomén specifických poruch učení. In KRAHULCOVÁ, B. (ed) *Kontexty sociální a charitativní práce. Sborník katedry psychosociálních věd a etiky*. Praha: Nakladatelství L. Marek pro UK v Praze-Husitskou teologickou fakultu, 2008. ISBN 978-80-87127-07-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85267-76-4.
- ZELINKOVÁ, O. Projekt dys-learn. In: *Informace České společnosti „DYSLEXIE“ pro školní rok 2010/2011*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN978-80-7311-117-
- ZEZULKOVÁ, E. *Speciální pedagogika*. Ostrava: OU v Ostravě, 2004.
- ZEZULKOVÁ, E. (ED.) *Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: OU v Ostravě, 2006.

5 Přílohy

5.1 Příloha č. 1

Tabulka č. 1

Vymezení skupin žáků kategorie SPUO

Skupina 1 (SPUO-1) – žáci se specifickou poruchou učení (konkrétně se jedná o dyslexii, dysgrafii, dysortografii či jejich kombinace), žáci s dyspraxií, žáci s narušenou komunikační schopností (např. dyslalie, balbuties, breptavost, dysartrie), žáci, kteří nemohou produkovat řeč po zvukové stránce (sluchová percepce a psaní nejsou znemožněny, ani omezeny), žáci dlouhodobě nemocní a/nebo žáci s lehčími zdravotními poruchami popsány v posudku školského poradenského zařízení (poruchy pozornosti, projevy hyperaktivity, hypoaktivity, impulzivity). Žáci mají obtíže se čtením běžného textu (bez úprav) a se psaním (jak po fyzické, tak po jazykové stránce); pracují se zkušební dokumentací bez úprav (po formální ani obsahové stránce se neliší od zkušební dokumentace pro žáky běžné populace).

Skupina 2 (SPUO-2) – žáci se specifickou poruchou učení (konkrétně se jedná o dyslexii, dysgrafii, dysortografii či jejich kombinace) a/nebo s těžšími formami zdravotních poruch popsány v posudku školského poradenského zařízení (poruchy pozornosti, projevy hyperaktivity, hypoaktivity, impulzivity, dyspraxie apod.), dále jsou zde řazeni žáci s poruchami autistického spektra, žáci s těžkým narušením komunikační schopnosti – dysfázií nebo afázií. Žáci mají vážnější obtíže se čtením a porozuměním běžnému textu (bez úprav) a se psaním (jak po fyzické, tak po jazykové stránce); pracují s upravenou zkušební dokumentací.

Skupina 3 (SPUO-3-A) – žáci se souběžným postižením více vadami, poruchami autistického spektra, žáci s těžkým narušením komunikační schopnosti – dysfázií nebo afázií, kteří mají vážnější obtíže se čtením a porozuměním běžnému textu (bez úprav) a se psaním (jak po fyzické, tak po jazykové stránce). Vzhledem k funkčním či jiným důsledkům svého postižení potřebují ke čtení, porozumění čtenému textu, psaní nebo k dalším činnostem souvisejícím s MZ upravenou zkušební dokumentaci a služby asistenta.

Tabulka č. 2**Uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury – didaktický test****Skupina 1**

Žáci pracují s testovým sešitem a záznamovým archem bez úprav (po formální ani obsahové stránce se neliší od zkušební dokumentace pro žáky intaktní populace); uzpůsobení spočívá v navýšení časového limitu o 25 % a v možnosti používat individuální kompenzační pomůcky uvedené v posudku školského poradenského zařízení (např. speciální psací náčiní, zvýrazňovače pro snazší orientaci v textu, záložka pro udržení řádku).

Žáci mají na základě posudku školského poradenského zařízení možnost použít takovou techniku zápisu, která nejlépe odpovídá jejich potřebám.

Žáci zapisují do záznamových archů.

Skupina 2

Žáci pracují s upraveným testovým sešitem, který umožňuje přímý zápis odpovědí bez použití záznamového archu. Žáci mají časový limit navýšen o 50 % a rovněž mohou používat individuální kompenzační pomůcky uvedené v posudku školského poradenského zařízení (např. speciální psací náčiní, zvýrazňovače pro snazší orientaci v textu, slovník synonym, strukturované prostředí, vizualizace času).

Žáci mají na základě posudku školského poradenského zařízení možnost použít takovou techniku zápisu, která nejlépe odpovídá jejich potřebám.

Žáci píšou do testového sešitu nebo na samostatné listy. Mohou psát i v elektronické podobě na PC a následně záznamy odpovědí nechat vytisknout.³

Skupina 3

Žáci mají navýšen časový limit o 100 %. K uzpůsobením stanoveným pro skupinu 2 mají navíc možnost využít služby asistenta.

Skupina 1,2 a 3

Žáci nemají povoleno používat překladové ani žádné jiné slovníky.

Tabulka č. 3

Uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury – písemná práce

Skupina 1

Žáci pracují se zadáním písemné práce a se záznamovým archem bez úprav (tj. po formální ani obsahové stránce se neliší od zadání písemné práce a záznamového archu pro žáky intaktní populace). Uzpůsobení spočívá v navýšení časového limitu o 25 % a možnosti používat individuální kompenzační pomůcky uvedené v posudku školského poradenského zařízení (např. speciální psací náčiní, zvýrazňovače pro snazší orientaci v textu, záložka pro udržení řádku).

Žáci mají na základě posudku školského poradenského zařízení možnost použít takovou techniku zápisu, která nejlépe odpovídá jejich potřebám. Žáci píší do záznamových archů, na samostatné listy nebo v elektronické podobě na PC s následným vytištěním.⁵

Žákům jsou na základě posudku školského poradenského zařízení upravena kritéria hodnocení písemného projevu ve smyslu tolerance nedostatků a chyb způsobených poruchou nebo postižením.

Skupina 2

Žáci pracují s upraveným zadáním písemné práce a záznamovým archem. Časový limit je navýšen o 50 %. Žáci mohou používat individuální kompenzační pomůcky uvedené v posudku školského poradenského zařízení (např. speciální psací náčiní, psací podložka, slovník synonym, Slovník spisovné češtiny, strukturované prostředí, vizualizace času).

Žáci mají na základě posudku školského poradenského zařízení možnost použít takovou techniku zápisu, která nejlépe odpovídá jejich potřebám. Žáci píší do záznamových archů, na samostatné listy nebo v elektronické podobě na PC s následným vytištěním.⁶

Žákům jsou na základě posudku školského poradenského zařízení upravena kritéria hodnocení písemného projevu ve smyslu tolerance nedostatků a chyb způsobených poruchou nebo postižením.

Skupina 3

Žáci mají navýšen časový limit o 100 %. Navíc mají k uzpůsobením stanoveným pro skupinu 2 možnost využít služby asistenta.

Tabulka č. 4**Uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury – ústní zkouška****Skupina 1**

Žáci pracují s pracovním listem bez úprav (tj. po formální ani obsahové stránce se neliší od pracovního listu pro žáky intaktní populace). Žáci mají navýšen časový limit na přípravu na ústní zkoušku o 25 %. Žáci mohou používat individuální kompenzační pomůcky uvedené v posudku školského poradenského zařízení (např. speciální psací náčiní).

Žáci mají při psaní přípravy na ústní zkoušku na základě posudku školského poradenského zařízení možnost použít takovou techniku zápisu, která nejlépe odpovídá jejich potřebám. Žáci píšou na samostatné listy. Přípravu mohou psát i v elektronické podobě na PC a následně si ji nechat vytisknout nebo ji během zkoušení číst přímo z monitoru PC.

Skupina 2

Žáci pracují s upraveným pracovním listem. Časový limit na přípravu na ústní zkoušku je navýšen o 50 %. Žáci mohou používat individuální kompenzační pomůcky uvedené v posudku školského poradenského zařízení (např. speciální psací náčiní, slovník synonym, strukturované prostředí, vizualizace času).

Žáci mají při psaní přípravy na ústní zkoušku na základě posudku školského poradenského zařízení možnost použít takovou techniku zápisu, která nejlépe odpovídá jejich potřebám. Žáci píšou na samostatné listy. Přípravu mohou psát i v elektronické podobě na PC a následně si ji nechat vytisknout nebo ji během zkoušení číst přímo z monitoru PC.

Skupina 3

Žáci mají časový limit pro přípravu na ústní zkoušku navýšený o 100 %, přičemž délka vlastního zkoušení zůstává stejná jako u intaktních žáků. Žáci mají k uzpůsobením stanoveným pro skupinu 2 navíc možnost využít služby asistenta.

Skupina 1, 2 a 3

Délka vlastního zkoušení zůstává stejná jako v případě žáků intaktní populace.⁷

Žákům jsou na základě posudku školského poradenského zařízení upravena kritéria hodnocení ústního projevu ve smyslu tolerance (nehodnocení) případných specifík respirace, fonace, artikulace či prozodie, které (jako důsledky sluchového postižení) ovlivňují řečový projev žáka.

5.2 Příloha č. 2

„Já na to mám!“

Program rozvoje učebních strategií pro středoškoláky s dyslexií

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Mgr. et. Bc. Zuzana Pospíšilová

V DYS-centru Praha jsme v letech 2008 – 2011 realizovali projekt, který se věnoval vzdělávání středoškolských učitelů se zaměřením na výuku studentů s dyslexií. Součástí projektu byla realizace kurzů, seminářů a přednášek pro pedagogické pracovníky. Další významnou aktivitou bylo také **vytvoření uceleného rozvíjecího programu pro středoškoláky s dyslexií**. Na základě zkušeností s reálnou prací se žáky jsme pak finalizovali pracovní listy i metodiku pro učitele či poradenské pracovníky, kteří budou mít zájem program se svými studenty či klienty realizovat.

Než si představíme samotný program, zmiňme **základní teoretická východiska**, z nichž jsme při jeho přípravě čerpali. Již při prvotních úvahách o charakteru programu jsme se shodli, že nechceme připravit práci, která je založená na drilu a rutině. Naším cílem bylo koncipovat činnosti v programu tak, aby odpovídaly nárokům středoškolského vzdělávání a současně podporovaly rozvoj dospívajících v širokém spektru oblastí. Mimo to jsme se snažili volit aktivity, které lze zasadit do širšího kontextu školních povinností i každodenních činností. Významným zdrojem inspirace se pro nás stala mimo jiné **teorie zprostředkovaného učení** R. Feuersteina, která klade důraz na komplexní rozvoj kognitivních schopností a vždy pracuje s klienty takovým způsobem, aby veškeré aktivity realizované v průběhu učební situace byly přemostěny do dalších činností. Nezastupitelnou roli zde přitom hraje vyučující, jehož úkolem je podmínky učení přizpůsobit, resp. zprostředkovat v souladu s konkrétními potřebami klienta (Feuerstein, 2010).

Také v programu „Já na to mám!“ jsou sice dány pracovní listy, avšak průběh práce vždy záleží na konkrétním studentovi – s jedním se určitěmu tématu věnujeme déle a postupujeme po dílčích krocích, s jiným ho lze probrat velmi rychle. Kromě plnění úkolů hraje velmi důležitou roli uvědomění si strategií práce, prozkoumání způsobů řešení úkolů i konkrétních principů myšlenkových operací.

S tímto tématem souvisí také druhé významné východisko – **teorie konceptuálního neboli pojmového učení** M. Nyborga, který rozpracoval principy zvnitřňování pojmů (podle Sonnesym, Hem, 1999). Zapamatování pojmů, zejména pojmů neznámých a neobvyklých, činí jedincům s dyslexií časté obtíže. Přitom bez zvnitřnění pojmů není možné je dále využívat nebo o nich přemýšlet a dále je rozvíjet.

Třetím významným podnětem byla **teorie explicitního a implicitního učení, resp. zpracování informací**, z níž ve své hypotéze vycházejí A. Fawcett a R. Nicolson. Jednoduše řečeno, uvedení autoři se na základě výzkumných studií domnívají, že jedinci s dyslexií opakovaně čelí obtížím při implicitním zpracování informací (Nicolson, Fawcett). Nedaří se jim zvládat činnosti, které vykonávají do jisté míry neuvědomovaně, tak plynule a přesně jako jedinci bez dyslexie (typickým příkladem může být samotný proces čtení a psaní, který po počátečním nácviku probíhá implicitně a není třeba přemýšlet o hláskách, které vidíme, stejně tak není třeba přemýšlet o každé hláске při zápisu slov – lidé s dyslexií ovšem často postrádají právě onu plynulost při práci, gramatická pravidla

neaplikují automaticky, nedaří se jim bez přesně stanoveného neboli explicitně vyjádřeného postupu realizovat činnosti, které ostatní zvládají).

V neposlední řadě věnuje program pozornost **kognitivním stylům a učebním preferencím**. V průběhu jednotlivých lekcí jsou studenti vedeni k uvědomění způsobů práce, které jim při osvojování nových znalostí i při řešení problémů více vyhovují. Na tyto preference je pak kladen zvýšený důraz a studenti mají příležitost opakovaně si zkusit, jak je lze využívat v průběhu programu a posléze i ve školním prostředí. Uvědomění si vlastních učebních stylů i kognitivních způsobů a jejich další využívání navíc pokládáme za velmi důležité také proto, že tímto rozvíjíme u studentů jejich silné stránky a věnujeme zvýšenou pozornost tomu, co se jim daří a v čem mohou být úspěšní. Program se sice zaměřuje na další rozvoj a posílení dovedností studentů s dyslexií, ale současně se snaží vycházet z toho, co už zvládají a čeho lze tedy dále využívat.

Jak tedy samotný program vypadá? Je **rozčleněn do dvanácti lekcí**, přičemž tempo práce je regulováno potřebami studentů. Je tedy možné, že každá lekce vyjde na jedno hodinové setkání, avšak zkušenosti spíše ukazují, že některé lekce jsou rozloženy do více setkání. Osvědčilo se nám setkávání pravidelně každý týden. Práci lze realizovat v menších skupinách nebo individuálně. Kromě přímé práce v průběhu hodiny si studenti z každé lekce odnášejí také „domácí úkol“, který mají splnit v čase mezi lekce.

První čtyři lekce obsahují pouze dva úkoly. Od páté lekce přibývá ještě třetí úkol. Ve všech lekcích je přítom **věnována pozornost čtenářským dovednostem**. Každá lekce obsahuje odborný text, s nímž studenti pracují. Záměrně jsme volili reálné odborné texty, s nimiž je možné se setkat v učebnicích či jiných publikacích. Práce s texty je od první lekce vedena v souladu s metodou SQ3R (Hargreaves, 2007). Každý text je současně propojen s nácvikem konkrétních dovedností – mimo jiné určování klíčových slov, členění textu do odstavců, volba titulků a podtitulků, vytváření tabulek, vytváření pojmové mapy, vyhledávání významu cizích slov apod. Práce probíhá zčásti v průběhu setkání se studenty a zčásti v domácím prostředí. Nutno říci, že při prověřování programu byly v této oblasti patrné významné pokroky studentů. Zatímco na počátku někteří potřebovali velmi intenzivní vedení, v posledních lekcích zvládali pracovat zcela samostatně a zapojili i značnou kreativitu.

Další významnou oblast, které je věnována pozornost od páté lekce, představuje **plánování činností a určování priorit**. Se studenty je probírán samotný proces plánování. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, co je třeba vzít v úvahu, jak je nutné při plánování přemýšlet, které proměnné hrají významnou roli. Současně je práce v rámci programu zaměřena na konkrétní plánování běžných činností a studenti předvádějí, jak zvládají reálné plánování ve škole i mimo ni.

Třetí úkol je v každé lekci poněkud odlišný, resp. vždy několik lekcí sleduje stejnou problematiku, avšak v průběhu celého programu se liší. Jedna oblast se **věnuje podpoře verbálního vyjadřování, následuje posilování sociálních dovedností, orientace v prostoru, zapamatování, techniky čtení a práce zaměřená na kontrolu činností**.

Celý program je připraven tak, aby po zaškolení mohli učitelé i poradenští pracovníci s dospívajícími pracovat v rámci poradenské praxe nebo ve škole. Pro zájemce už lze snad jen dodat, že pod názvem dvoudenního semináře „SPU u žáků SŠ – program rozvoje učebních strategií“, který DYS-centrum® Praha akreditovalo, se skrývá proškolení v programu „Já na to mám!“. Ve školním roce 2011/2012 se kurzy konají 14. 11. + 8. 12. 2011 a 21. + 29. 2. 2012. Více informací lze získat na www.dyscentrum.org

Použitá literatura:

Feuerstein, R. et al. *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. 1. vyd. New York: Teachers' College Press, 2010. ISBN 978-8077-5118-3.

Hargreaves, S. (Ed.). *Study Skills for Dyslexic Students*. 1. vyd. London: Sage Publications, 2007. ISBN 978-4129-3608-8.

Nicolson, R. I. – Fawcett, A. J. *Dyslexia, Learning, and the Brain*. Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology, 2008. ISBN 978-0-262-14099-7.

Sonnesyn, G. – Hem, M. A. *Grunnlaget : praktický základ vzdělávání*. [interní materiál kurzu konceptuálního vyučování, přel. V. Pokorná]. 1. vyd. Voss: BeMa-forlag, 1999. ISBN 82-90960-06-9.

5.3 Příloha č. 3

Kompetence absolventů Ostravské univerzity zaměřené na rovnost příležitostí na trhu práce

Identifikace projektu

Reg. číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/15.0456

Název projektu: Kompetence absolventů OU zaměřené na rovnost příležitostí na trhu práce. Zkrácený název projektu: **KARP**

<http://projekty.osu.cz/karp/>